

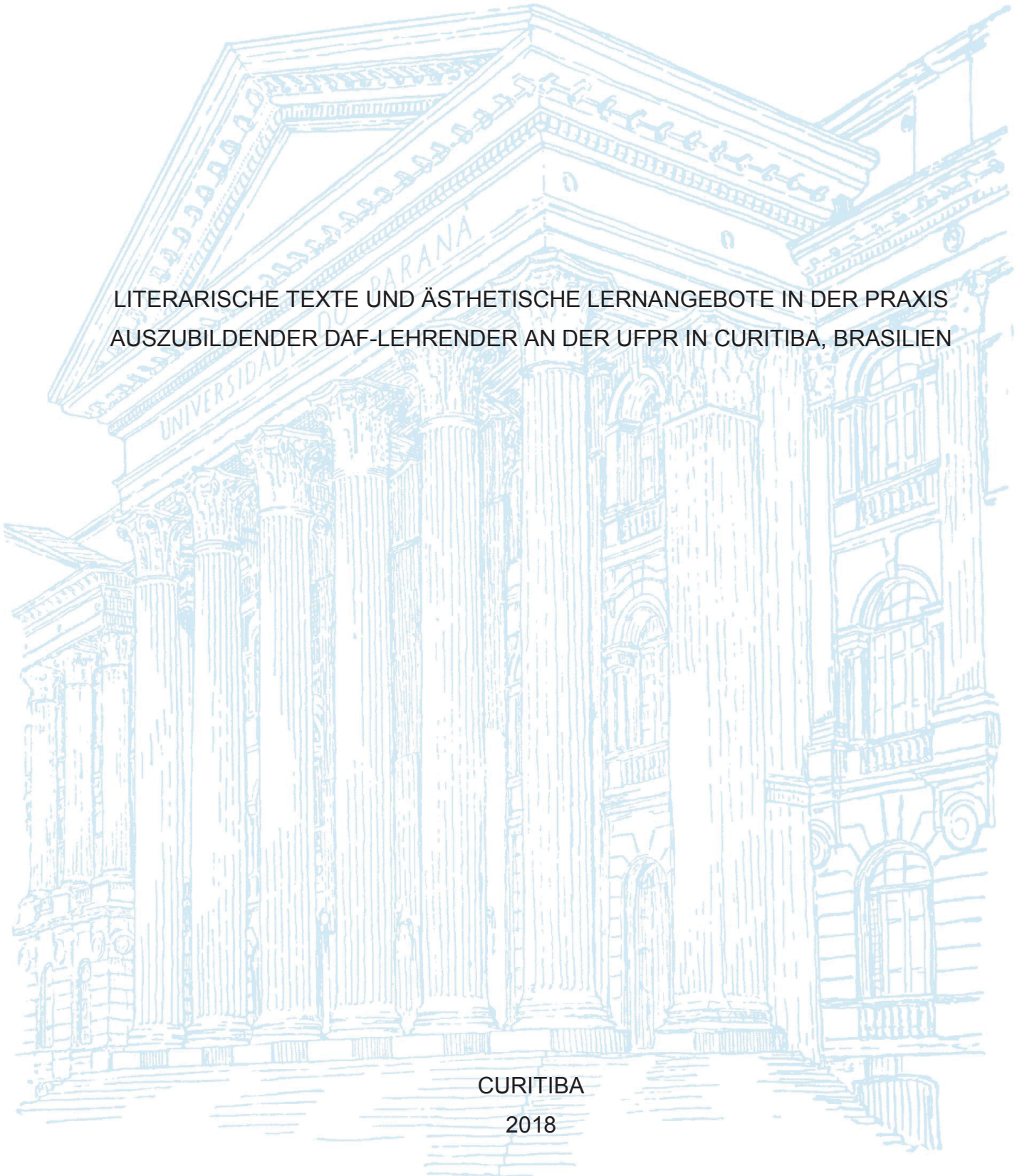
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO VITI MARIANO

LITERARISCHE TEXTE UND ÄSTHETISCHE LERNANGEBOTE IN DER PRAXIS  
AUSZUBILDENDER DAF-LEHRENDER AN DER UFPR IN CURITIBA, BRASILien

CURITIBA

2018



THIAGO VITI MARIANO

LITERARISCHE TEXTE UND ÄSTHETISCHE LERNANGEBOTE IN DER PRAXIS  
AUSZUBILDENDER DAF-LEHRENDER AN DER UFPR IN CURITIBA, BRASILIEN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Letras, Setor Ciências Humanas, área de concentração: Alemão como Língua Estrangeira.

Orientação: Prof. Paulo Astor Soethe

CURITIBA

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **THIAGO VITI MARIANO** intitulada: **LITERARISCHE TEXTE UND ÄSTHETISCHE LERNANGEBOTE IN DER PRAXIS DAF-LEHRENDER IM RAHMEN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG AN DER BUNDESUNIVERSITÄT PARANÁ - BRASILIEN**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Junho de 2018.

  
PAULO ASTOR SOETHE  
Presidente da Banca Examinadora

  
RUTH BOHUNOVSKY  
Avaliador Interno

  
DÖRTHE UPHOFF  
Avaliador Externo

  
HENRIQUE EVALDO JANZEN  
Avaliador Externo

  
WERNER LUDGER HEIDERMAN  
Avaliador Externo



SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
PROF. PAULO ASTOR SOETHE  
Rua General Carneiro, 460 – 10º and., 80060-150 Curitiba-PR  
Tel.: (41) 3360-5365 / Fax: 3360-5166 / e-mail: paulosoethe@me.com

## DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o título da versão definitiva da tese de doutorado de **Thiago Viti Mariano** difere do título registrado na ata lavrada por ocasião da defesa, e doravante deve ter a redação abaixo.

**LITERARISCHE TEXTE UND ÄSTHETISCHE LERNANGEBOTE IN DER PRAXIS  
AUSZUBILDENDER DAF-LEHRENDER AN DER UFPR IN CURITIBA, BRASILIEN**

Essa alteração é fruto da observância de indicações da banca e visa maior concisão e coerência terminológica com o uso dos conceitos empregados no trabalho.

Para fins de depósito e registro definitivo do exemplar da tese, bem como para a emissão de diploma, peço observar essa decisão tomada em consenso entre orientador e autor da tese.

Curitiba, em 21 de setembro de 2018.

**Prof. Dr. Paulo Astor Soethe**  
Orientador



Língua e Literatura Alemã  
PROF. DR. PAULO ASTOR SOETHE  
R. General Carneiro, 460 - sala 1001  
80060-150 Curitiba-PR / Brasil



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu colega e orientador, professor Paulo Astor Soethe, pelo apoio e suporte acadêmico necessários para a conclusão desta tese e pela oportunidade de desenvolvimento no meio acadêmico através de projetos em comum e do convívio diário. Expresso também meus sinceros agradecimentos ao professor Claus Altmayer, da Universidade de Leipzig, pelo acolhimento e orientação durante minha estadia em Leipzig.

Às colegas da área de alemão da UFPR, Ruth Bohunovsky e Ludmila Sandmann, pelo trabalho em conjunto desenvolvido no Curso de Letras e pelo apoio irrestrito durante o desenvolvimento deste projeto. Agradeço também aos professores, Clarissa Menezes Jordão e Ron Martinez, pela orientação relacionada a métodos empíricos através de disciplinas do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR. Ao colega e professor, Luiz Gardenal, diretor do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, pelo convívio cordial no âmbito acadêmico e pelo apoio à minha pesquisa realizada também no âmbito dos cursos de alemão do Centro de Línguas.

Agradeço aos membros banca de defesa, Henrique Janzen, Dörthe Uphoff e Werner Heidermann, pelos comentários sobre esta tese de doutorado.

Meus sinceros agradecimentos aos professores-estagiários, cujos nomes não menciono aqui por motivos éticos, que participaram da pesquisa, contribuindo durante as diferentes atividades realizadas de maneira voluntária.

Agradeço à minha esposa pelo apoio incondicional, pelas conversas sobre o projeto, pelas correções de texto, pela paciência e compreensão. À minha filha, por alegrar nossas vidas todos os dias. Agradeço aos meus pais e a meus irmãos, pelo suporte carinhoso desde sempre.

## DANKSAGUNG

Mein herzlicher Dank geht an meinen Kollegen und Betreuer, Herrn Prof. Paulo Astor Soethe, für die wissenschaftliche Betreuung beim Verfassen dieser Dissertationsarbeit, die konstruktiven Gespräche und für die Möglichkeit, an gemeinsamen wissenschaftlichen Projekten an der Bundesuniversität Paraná (UFPR) zu arbeiten. Ebenfalls bedanke ich mich herzlich bei Herrn Prof. Claus Altmayer für die freundliche Aufnahme und wissenschaftliche Betreuung während meines Aufenthaltes am Herder Institut an der Universität Leipzig.

Ich bedanke mich zudem bei meinen Kollegen der Deutschabteilung an der UFPR, Frau Prof. Ruth Bohunovsky und Frau M.A. Ludmila Sandmann, für die Zusammenarbeit und für die uneingeschränkte Unterstützung meines Forschungsvorhabens. Außerdem bedanke ich mich bei den Professoren Clarissa Jordão und Ron Martinez für die wertvollen Hinweise hinsichtlich empirischer Forschungsmethoden und -verfahren. Ebenfalls möchte ich mich bei meinem Kollegen Herrn M.A. Luiz Gardenal, Leiter des Sprachenzentrums *Centro de Línguas e Interculturalidade* (Celin-UFPR), für die freundschaftliche Zusammenarbeit und für die Unterstützung meines Forschungsvorhabens am Sprachenzentrum bedanken.

Ich bedanke mich ebenfalls bei den Mitgliedern der Kommission, Frau Prof. Ruth Bohunovsky, Herrn Prof. Henrique Janzen, Frau Prof. Dörthe Uphoff und Herrn Prof. Werner Heidermann, für die Bemerkungen zu der hier vorgelegten Dissertationsarbeit.

Mein herzlicher Dank gilt zudem den Praktikanten/Lehrkräften, die ich hier aus forschungsethischen Gründen nicht namentlich erwähne und die freiwillig an den unterschiedlichen Phasen der Studie teilgenommen haben.

Ich danke meiner Familie, meiner Ehefrau für die bedingungslose Unterstützung, für die Gespräche über mein Forschungsprojekt, für ihre Geduld und ihr Verständnis. Ich danke auch meiner Tochter, die so viel Freude in unser Leben bringt. Ich danke meinen Eltern und meinen Geschwistern, für die liebevolle Unterstützung, auf die ich immer zählen kann.

## RESUMO

Nos últimos anos, surgiram novas abordagens no âmbito da teoria da cultura e literatura no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), que, por um lado, significam uma mudança de paradigma na área da teoria da cultura em direção a uma abordagem interpretativa/discursiva, e, por outro lado, buscam amenizar a tendência utilitarista atual de um ensino de línguas estrangeiras pautado primordialmente por competências, mensurabilidade e standardização. Essa tendência, que se manifesta no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) e, por consequência, nos materiais didáticos, faz com que o uso estético da língua e aspectos culturais tenham um papel marginal no ensino de ALE em geral. Os novos descritores para a aprendizagem cultural utilizados no QCER, publicados em 2017, são embasados em uma abordagem intercultural que já vem sendo alvo de críticas há anos. No âmbito deste trabalho se buscou contemplar aspectos afetivo-emocionais do processo de aprendizagem de ALE, contrabalançando assim a tendência utilitarista atual no ensino de línguas estrangeiras mencionada acima. Neste contexto, uma análise sobre as práticas de ensino de professores de ALE no contexto brasileiro parece pertinente, assim como uma reflexão acerca de como integrar aspectos relacionados especificamente à didática da literatura na formação de professores de alemão em nível superior. O estudo empírico, predominantemente qualitativo, aqui apresentado se propôs a analisar a autopercepção e as práticas de ensino relacionadas ao uso de literatura e expressões artísticas por instrutores de ALE no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR (Celin-UFPR). Ademais, se buscou acessar até que ponto uma sensibilização de professores/estagiários para um trabalho que contemple a dimensão estética das obras e transcenda o fomento das quatro habilidades tradicionais na língua estrangeira tem impacto em sua prática de ensino. No âmbito deste trabalho também se buscou tecer reflexões acerca de como enfrentar os desafios que se põem para a Germanística e a formação de professores de alemão no contexto educacional brasileiro, como por exemplo a legitimação dos Cursos de Letras Estrangeiras nas universidades públicas do país.

**Palavras-chave:** Alemão como Língua Estrangeira 1. Formação de professores 2. Literatura no ensino de Alemão como Língua Estrangeira 3. Didática da literatura 4. Pesquisa empírica 5.

## ABSTRACT

Throughout the last decade, there has been a development in the field of the cultural and literary theory in German as a Foreign Language (GFL) on theoretical and practical level. On the one hand, this development is the consequence of a paradigm shift in cultural theory in GFL towards an interpretative/discursive approach. On the other hand, it is an attempt to counteract the current tendency of a GFL-classroom which is characterised by standardisation, competence orientation and measurability. This becomes clear in the sense that cultural learning and the aesthetic uses of language only play a marginal role in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and in current learning materials for GFL. In the CEFR, little attention is given to the aesthetic uses of language and the new descriptors for plurilingual and pluricultural competence from 2017 are tied to a concept of intercultural learning, which has long come under criticism in the research field of GFL. This doctoral dissertation shifts the focus from measurable competences to emotional, affective dimensions of the learning process. The central research question is whether (trainee) German teachers of the language centre of the Federal University of Paraná (Celin-UFPR) use literary texts and other aesthetic media (such as pictures, films, music, etc.) in their teaching practice. Moreover, the study accesses whether a sensitization for a use of literature and other forms of art which transcends the training of the four traditional skills in the foreign language and contemplates the aesthetic dimension of texts has an impact on the teaching practice of (trainee) teachers of the language centre. In addition, this thesis reflects on what possible curricular changes in the field of German Studies and the training of German language teachers at Brazilian universities might result from this study, so that the impending challenges, such as the rising legitimacy pressure in the light of the current educational policies by the Brazilian government, can be best handled.

**Keywords:** German as a Foreign Language 1. Teacher training 2. Literature in teaching German as a Foreign Language 3. Literature didactics 4. Empirical research 5.



## ZUSAMMENFASSUNG

Im letzten Jahrzehnt hat es im Bereich der Kultur- und Literaturwissenschaft von Deutsch als Fremdsprache auf theoretischer und praktischer Ebene neue Entwicklungen gegeben, die zum einen die Konsequenz des Paradigmenwechsels der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache hin zu einem deutungsorientierten Ansatz sind. Zum anderen versuchen sie der Tendenz zu einer immer ausgeprägteren Standardisierung, Kompetenzorientierung und Messbarkeit in sämtlichen Bereichen des DaF-Unterrichts entgegenzusteuern. Diese Tendenz, die sich u.a. in Form des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) niedergeschlagen hat und sich in Deutsch als Fremdsprache durch dessen verbreiteten Einsatz immer mehr verstärkt hat, sorgt dafür, dass weder kulturelles Lernen, noch ästhetische Sprachverwendung im weitesten Sinne eine Rolle spielen im DaF-Unterricht. Denn der ästhetischen Sprachverwendung wird im Referenzrahmen sehr wenig Raum eingeräumt und die neuen Deskriptoren, die in 2017 zur kulturellen Kompetenz veröffentlicht wurden, sind dem interkulturellen Ansatz verhaftet, der in der Forschung schon seit längerem kritisiert wird. In dieser Arbeit soll der Blick weg von messbaren Kompetenzen und hin zu emotional-affektiven Aspekten des Lernens geführt werden, auch um den oben beschriebenen Tendenzen entgegen zu wirken. Es wird exemplarisch der Frage nachgegangen, ob und wie Deutschlehrende des Sprachenzentrums der Bundesuniversität Paraná (Celin-UFPR) literarische Texte und ästhetische Lernangebote (Bilder, Filme, Musik, usw.) in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Außerdem wird empirisch untersucht, ob eine Sensibilisierung in Form von einer Lehrveranstaltung für (angehende) Lehrkräften eine Beschäftigung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im FS-Unterricht, bei der die ästhetische Dimension der Werke eine zentrale Rolle spielt und die über die Förderung traditioneller Fertigkeiten und Kompetenzen in der Fremdsprache hinausgeht, einen Einfluss auf die eigene Lehrpraxis hat. Darüber hinaus werden Überlegungen dazu angestellt, inwieweit sich dadurch (curriculare) Veränderungen für die Germanistik und die Deutschlehrerausbildung ergeben könnten, und wie das mit den bevorstehenden Herausforderungen, wie etwa dem steigenden Legitimationsdruck in der bildungspolitischen Landschaft Brasiliens auf die Studiengänge mit Fokus auf Fremdsprachen an den öffentlichen Universitäten, zu vereinbaren ist.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache 1. Lehrerausbildung 2. Literatur im DaF-Unterricht 3. Literaturdidaktik 4. Empirische Forschung 5.

## INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	13
2.	Sozialgeschichtliche und institutionelle Rahmenbedingungen.....	19
2.1	Der Stellenwert der deutschen Sprache in Brasilien .....	19
2.2	Die Germanistik und die Deutschlehrausbildung im brasilianischen universitären Kontext.....	25
2.3	Der Studiengang <i>Letras-Alemão</i> an der UFPR .....	40
2.4	Hospitations- und Unterrichtspraktikum am Sprachenzentrum der Bundesuniversität Paraná (Celin-UFPR).....	47
3	Der Einsatz von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache .....	50
3.1	Deutschsprachige Literatur im <i>Letras-Alemão</i> -Studium im brasilianischen Hochschulkontext.....	50
3.2	Neue Perspektiven zur Rolle von Literatur im DaF/DaZ-Bereich .....	54
3.2.1	Die Didaktik der Literarizität .....	62
3.2.2	Ästhetisches Lernen .....	84
3.3	Unterrichtsmethoden für die Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht: Handlungs- und Produktionsorientierung.....	97
3.4	Textauswahl und Vorstellung ausgewählter Werke im Rahmen dieser Arbeit103	
3.4.1	Kriterien der Textauswahl.....	103
3.4.2	Das Märchen im fremdsprachigen Deutschunterricht .....	109
3.4.3	Migrationsliteratur: ein Abriss .....	118
3.4.4	Filme im DaF-Unterricht.....	128
4.	Zur empirischen Forschung: Forschungsfragen, Forschungsdesign, Methoden, Instrumente und Verfahren.....	138
4.1	Zur Fragestellung und zum Forschungsdesign .....	138
4.2	Zu den Methoden, Instrumenten und Verfahren .....	142
4.2.1	Befragung .....	143
4.2.2	Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht .....	157
4.2.2	Videogestütztes Beobachtungsverfahren des Unterrichtsgeschehens und retrospektives Interview .....	166
4.2.3	Kategorienbildung für die Analyse der Unterrichtsstunden und der retrospektiven Interviews .....	171
5.	Ergebnisse aus den Studien .....	176
5.1.	Fragebogen: Datenauswertung und grafische Darstellung .....	176
5.2	Leitfadeninterview: Datenauswertung und Ergebnisse .....	191
5.2.1	Lehrkraft A .....	193
5.2.2	Lehrkraft B .....	195
5.2.3	Lehrkraft C .....	200
5.2.4	Lehrkraft D .....	203

5.2.5	Lehrkraft E .....	205
5.2.6	Lehrkraft F .....	209
5.3	Analyse der Unterrichtsstunden und der retrospektiven Interview .....	211
5.3.1	Lehrkraft A .....	211
5.3.2	Lehrkraft B .....	221
5.3.3	Lehrkraft C .....	236
5.3.4	Lehrkraft D .....	247
5.3.5	Lehrkraft E .....	256
5.3.6	Lehrkraft F .....	270
6.	Schlussfolgerungen und Ausblick .....	277
6.1	Reflexion über die Forschungsmethoden und –verfahren.....	277
6.2	Zentrale Ergebnisse der Studie .....	280
6.2.1	Zum Stellenwert ästhetischer Lernangebote (Literatur, Kunst, Film, usw.) im Unterricht der Befragten .....	280
6.2.2	Zu Lernzielen, Arbeitsmethoden bzw. Aufgabenformate beim Einsatz von ästhetischen Lernangeboten .....	281
6.2.3	Zu den standortspezifischen Faktoren beim Einsatz ästhetischer Lernangebote .....	284
6.2.4	Zu den videographierten Unterrichtsstunden (Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes) .....	285
6.2.5	Zur Einbeziehung literaturdidaktischer Inhalte in der Deutschlehrerausbildung .....	291
6.3	Ausblick .....	295
7	Literaturverzeichnis .....	299
8	Anhänge .....	319





## 1. Einleitung

Der moderne Fremdsprachenunterricht (FS-Unterricht) ist durch Standardisierung, Kompetenzorientierung und Messbarkeit gekennzeichnet. Diese Tendenz zur Output-Orientierung und Vergleichbarkeit der Resultate setzte im gesamten europäischen Bildungswesen nach der Veröffentlichung der Vergleichsuntersuchungen von Schulleistungen wie PISA (2001), IGLU (2003), DESI (2008) ein, welche die Mängel des deutschen Bildungssystems offenbarten und Maßnahmen für seine Verbesserung seitens der Bildungspolitik verlangten (vgl. dazu DECKE-CORNILL/LUTZ 2010: 151). Ausschlaggebend für diese standardisierende Tendenz im Bereich des FS-unterrichts war die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats (GER) (EUROPARAT 2001), der „als ein Beschreibungsmodell funktionaler fremdsprachlicher Zielsetzung und Kompetenzen“ zu verstehen ist (DECKE-CORNILL/LUTZ 2010: 142). Wie aus dem Dokument selbst hervorgeht, dient der GER als „eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (EUROPARAT 2001: 14). Dabei werden Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben, die zum Gelingen eines kommunikativ erfolgreichen Handelns führen. Zudem werden im GER Kompetenzniveaus festgelegt, nach denen Lernfortschritte auf unterschiedlichen Niveaustufen gemessen und verglichen werden können. Die Wirkung des GERs beschränkt sich heutzutage nicht nur auf den europäischen Sprachraum. Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts werden weltweit Sprachkurse, Lehrmaterialien und Prüfungen weitestgehend nach dem GER zum Zweck der Standardisierung konzipiert (RÖSLER 2012: 265; QUETZ 2010: 195ff).

Dem GER zugrunde liegt also ein instrumentelles Sprachverständnis, das Sprache als Werkzeug zur alltäglichen Kommunikation versteht. Das Fremdsprachenlernen soll möglichst in authentische kommunikative Situationen eingebettet sein, die einem Lerner im Alltag im Zielsprachenland begegnen können. Diese pragmatisch-kommunikative Ausrichtung des FS-Unterrichts bedeutete zwar einen Fortschritt von einem nach sprachlichen Normen ausgerichteten Unterrichts zu einem nach kommunikativen Lernzielen handlungsorientierten FS-Unterricht, allerdings geht diese Entwicklung mit einem Bedeutungsverlust der ästhetischen und kulturellen Dimension von Sprache einher (DOBSTADT/RIEDNER 2011b; 2014b: 20). Der

GER wird u.a. dafür kritisiert<sup>1</sup>, dass affektive und ästhetische Aspekte des Lernprozesses kaum angemessen berücksichtigt werden (RÖSLER 2012: 269, DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 99ff).

In aktuellen, gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF), die überwiegend nach den Kompetenzskalen des GERS ausgerichtet sind, liegt dementsprechend der Fokus bei der Arbeit mit ästhetisch kodierten Medien eher auf kognitiven Lernzielen, wie zum Beispiel der Ableitung von grammatischen Regeln oder der Förderung der Hör- und Lesefertigkeiten (BELKE 2011b: 1; BERNSTEIN/LERCHNER 2014: VI-VII; SCHLACHTER 2014: 2-4; BADSTÜBNER-KIZIK 2015: 85). Die literarisch-ästhetische Dimension von Sprache und die mit ihr verbundenen möglichen Lernprozesse werden dabei weitestgehend ausgespart. Durch die Ausblendung der ästhetischen Dimension literarischer Texte im FS-Unterricht wird ein zentraler Aspekt von Literatur und ästhetischen Lernangeboten vernachlässigt und somit ihr Potenzial für die Förderung ästhetischen und kulturellen Lernens verschenkt. Diese Fokussierung auf rein kognitive Aspekte des Sprachenlernens wird jedoch in der aktuellen Forschung im DaF-Bereich kritisiert und es besteht zunehmend die Forderung nach ganzheitlichem Lernen, das sowohl affektiv-emotionale als auch subjektive Aspekte berücksichtigt<sup>2</sup>. Im Mittelpunkt der Debatte steht die Frage, was für einen Stellenwert die literarisch-ästhetische Dimension der Sprache angesichts der aktuellen Tendenzen im modernen FS-Unterricht besitzen sollte und wie ästhetisches Lernen gefördert werden kann.

Ein Aspekt rund um den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht, der m. E. bisher noch viel zu selten adressiert wurde, betrifft die Aus- und Weiterbildung DaF-Lehrender. Wenn literarische Texte für die Zwecke sprachlichen und kulturellen Lernens eingesetzt werden sollen, müssen auch Lehrkräfte in der Lage sein, das Potenzial solcher Werke zu erkennen und ihren Lernern solche Lernprozesse zu ermöglichen. Schier (SCHIER 2014: 15) weist darauf hin, dass es auch im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung Raum für "Wahrnehmungsschulung, eine Schulung von Ausdruck- und Urteilsqualitäten, Arbeit an und mit den Sinnen" geben muss. Auch Schewe (2014: 173 / 2012: 86) argumentiert, dass DaF-Lehrkräfte angemessen darauf vorbereitet werden müssen, Lernenden ästhetische Erfahrung zu ermöglichen.

<sup>1</sup> Zur kritischen Diskussion des Referenzrahmens vgl. die Beiträge in Bausch/Christ/Königs (2003).

<sup>2</sup> Beispiel dafür sind die Beiträge zum ästhetischen Lernen aus dem DaF-Bereich ist Bernstein/Lerchner (2014).

Lehrende sollen also in der Lage sein, selbst die ästhetische Dimension von Texten erschließen und genießen zu können, um ein Gespür für die didaktische Aufbereitung zu entwickeln.

Badstübner-Kizik (2015: 85) betont ebenso die Notwendigkeit, DaF-Lehrende in Aus- und Fortbildung für die unterschiedlichen Möglichkeiten der Arbeit mit Literatur zu sensibilisieren, die ja über die bloße Schulung der vier Grundfertigkeiten im pragmatisch-orientierten FS-Unterricht hinausgehen. Eine von ihr exemplarisch durchgeführte Studie rund um den Stellenwert literarischer Texte im DaF-Unterricht im schulischen, kommerziellen, studienbegleitenden Kontext sowie im Rahmen des Germanistikstudiums ergab u.a., dass Literatur keine signifikante Rolle im Unterricht spielt, und dass Inhalte, Auswahlkriterien, Ziele und Methoden sich überwiegend nach pragmatisch-kommunikativen Aspekten richten. Darüber hinaus stellt sie fest, dass die Beschäftigung mit der ästhetischen Dimension von Sprache so gut wie keine Rolle im Unterricht spielt, denn literarische Texte dienen als Sprungbrett zur Schulung von den traditionellen Fertigkeiten in der Fremdsprache<sup>3</sup>. Sie stellt zudem fest, dass der DaF-Unterricht sich allgemein an kommunikativ-pragmatischen Zielstellungen orientiert, und dass Lehrkräfte dementsprechend überwiegend an Materialien und Übungen interessiert sind, bei denen sich die Ziele unkompliziert umsetzen lassen (ebd.).

Diese Tendenz ist zum einen mit den aktuellen Lehrmaterialien zu begründen, die einheitlich und global nach dem GER ausgerichtet sind, in dem ästhetisches und kulturelles Lernen kaum eine Rolle spielen. Zum anderen muss aber auch die regionale Lehrpraxis empirisch untersucht werden, denn es ist davon auszugehen, dass auch in der Praxis das Potenzial von Literatur und ästhetischen Lernangeboten ausgeblendet bleibt.

Die hier vorgelegte, empirisch basierte Forschungsarbeit befasst sich mit Fragen bzgl. des Einsatzes von Literatur in der Lehrpraxis (angehender) Deutschlehrer im Rahmen der Deutschlehrerausbildung im brasilianischen Hochschulbereich. Es wird exemplarisch der Frage nachgegangen, *ob und wie Deutschlehrende des Sprachenzentrums der Bundesuniversität Paraná (Celin-UFPR) literarische Texte und ästhetische Lernangebote (Bilder, Filme, Musik, usw.)*

---

<sup>3</sup> Zur Rolle der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht siehe Faisthauer (2001). Faisthauer (2001: 864) nennt das Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen die vier „klassischen“ Fertigkeiten, die im FS-Unterricht anzueignen sind.

*in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Außerdem wird im Rahmen einer Interventionsstudie untersucht, ob eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für eine Beschäftigung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im FS-Unterricht, bei der die ästhetische Dimension der Werke eine zentrale Rolle spielt und die über die Förderung der vier traditionellen Grundfertigkeiten in der Fremdsprache hinausgeht, einen Einfluss auf die eigene Lehrpraxis hat.* Diese Sensibilisierung erfolgte im Rahmen einer Lehrveranstaltung, die u.a. eine Auseinandersetzung mit der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT 2009; DOBSTADT/RIEDNER 2011a; 2011b; 2013; 2014a; 2016), dem Ansatz des ästhetischen Lernens (BERNSTEIN/LERNCHNER 2014) und der Handlungs- und Produktionsorientierung vorsah. Durch diese Sensibilisierung sollte der Marginalstellung literarischer Texte im weitesten Sinne im FS-Unterricht und einer weitverbreiteten pragmatisch-zweckorientierten Herangehensweise an solche Materialien entgegengewirkt werden.

Diese Dissertationsarbeit ist in acht Kapitel aufgeteilt. Im zweiten Kapitel werden die allgemeinen Rahmenbedingungen dieser Arbeit vorgestellt. Dabei wird kurz auf den Stellenwert der deutschen Sprache in Brasilien mit Schwerpunkt auf das Bildungswesen eingegangen. Außerdem werden im ersten Kapitel wesentliche Aspekte der Deutschlehrrausbildung im Rahmen des *Letras*-Studiums in Brasilien geschildert. Die Einzelheiten des *Letras-Alemão*-Studiengangs an der UFPR werden dabei näher beschrieben. Kernpunkte des Unterrichtspraktikums, im Rahmen dessen die vorgelegte Studie durchgeführt wurde, werden ebenfalls beleuchtet.

Im dritten Kapitel wird der Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote aus theoretischer Perspektive betrachtet. Im ersten Teilkapitel wird auf unterschiedliche Beiträge eingegangen, welche die Rolle der deutschsprachigen Literatur im brasilianischen Germanistikstudium bzw. in der Deutschlehrrausbildung im brasilianischen Hochschulkontext reflektieren. Anschließend wird auf die neueren, kulturwissenschaftlichen Entwicklungen in diesem Zusammenhang im DaF-Bereich eingegangen. Die Didaktik der Literarizität, die im Zuge neuerer kulturwissenschaftlicher Ausrichtungen im Fach DaF von Dobstadt (u.a. 2009) postuliert wurde, wird im zweiten Teilkapitel reflektiert. Anschließend wird eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Konzept der Literarizität angestrebt. Der Ansatz des ästhetischen Lernens wird im nachfolgenden Teilkapitel



ebenfalls eingeführt. Hinsichtlich möglicher Unterrichtsmethoden bei der Arbeit mit Literatur und ästhetischen Medien im DaF-Unterricht wird auf den seit Jahrzehnten prägenden handlungs- und produktionsorientierten Ansatz im Teilkapitel 3.3 eingegangen. All diese Ansätze bilden die theoretische Grundlage für die vorgestellte empirische Studie zur Lehrpraxis angehender Lehrkräfte für Deutsch unter Einbeziehung von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten in den nachfolgenden Kapiteln. Eine kurze Vorstellung und Begründung der für die Studie ausgewählten literarischen Texte und Kurzfilme wird in der Folge dargeboten.

Sowohl die im zweiten Kapitel geschilderten Rahmenbedingungen, als auch die theoretischen Überlegungen im dritten Kapitel wurden aus forschungstechnischen und -logistischen Gründen erst nach der Datenerhebung für den empirischen Teil der Arbeit verfasst, jedoch ohne dass das Forschungsvorhaben im Rahmen dieser Dissertationsarbeit negativ beeinträchtigt gewesen wäre.

Im vierten Kapitel werden die Fragestellungen, das Forschungsdesign, die Forschungsmethoden, -instrumente und -verfahren der empirischen Studie. Dabei wird auch auf das Profil der Teilnehmer an der Studie näher eingegangen, sowie eine kurze Beschreibung der im Rahmen der Studie angebotenen Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote dargeboten.

Das Kapitel 5 beinhaltet die vollständige Analyse der gewonnenen Daten. Darin werden die Daten aus der Befragung (Fragebogen und Leitfadeninterviews), aus den videographierten Unterrichtsstunden und aus den retrospektiven Interviews untersucht.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie bilden die Grundlage für weitere Überlegungen bzgl. der Deutschlehrerausbildung im Rahmen des brasilianischen Germanistikstudiums, insbesondere was eine meines Erachtens anzustrebende stärkere Verzahnung von Fachinhalten der traditionellen Germanistik und literatur- und fremdsprachdidaktischen Inhalten im Kapitel 6. Darüber hinaus werden ausgehend von den Ergebnissen der vor Ort durchgeführten Studie mögliche Maßnahmen vorgestellt, die den Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im Sprachenzentrum Celin-UFPR begünstigen können. Des Weiteren wird ein Ausblick gegeben, wie sich eine Einbindung der Theorie und Praxis der Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung in verschiedenen institutionellen Bereichen und unter Beachtung standortspezifischen Komponenten positiv

auswirken kann. Im siebten Kapitel werden die bibliografischen Referenzen angegeben und im achten die zur Arbeit gehörenden Anhänge.

## 2. Sozialgeschichtliche und institutionelle Rahmenbedingungen

### 2.1 Der Stellenwert der deutschen Sprache in Brasilien

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts erlangte die deutsche Sprache mit der ersten Welle deutscher Einwanderer allmählich große Bedeutung im kulturellen Leben Südbraziliens. Zwischen 1824 und 1952 wanderten circa 350 Tausend Deutsche nach Brasilien ein. Der Anteil der zumindest teilweise deutschstämmigen Brasilianer wird heutzutage auf 5 Millionen geschätzt (SOETHE/WEININGER 2009: 361-362). Bis 1937 gab es sowohl auf dem Land als auch in Mittel- und Großstädten im Süden circa 1000 deutschsprachige Schulen, eine deutschsprachige Presse und ein lebhaftes kulturelles Leben mit Musik, Turn- und Theatervereinen (SOETHE 2010a: 1625; SOETHE/WEININGER 2009: 362). Im Zuge der Nationalisierungspolitik in der Ära Vargas (1930-45) und des Eintritts Braziliens in den II. Weltkrieg auf Seiten der Alliierten kam es zu tiefgreifenden Veränderungen dieser Lage (SOETHE 2010a: 1625; UPHOFF 2011: 18ff). Deutsche Einwanderer wurden diskriminiert, ein Verbot der deutschen Sprache wurde ausgesprochen, obwohl viele Menschen in den Siedlungsgebieten über wenige Portugiesischkenntnisse verfügten (SOETHE/WEININGER 2009: 362-363). Seit Beginn der Politik *des Estado Novo*, der zum Ziel hatte, Brasilien als Nationalstaat neu zu gestalten, wurden ab 1938 insgesamt in ganz Brasilien circa 1.300 deutsche Privatschulen, 2.000 Vereine, 70 Zeitungen und Periodika sowie das Deutsche als Unterrichtssprache im gesamten Schulwesen verboten (AMMON 2015: 370). Zu der Zeit wurden die Deutschbrasilianer quasi zum Feind erklärt. Diese Entwicklung schlug sich sehr negativ auf die Identität vieler Deutschstämmiger nieder, die weder als „echte Brasilianer“ noch als „richtige Deutsche“ gesehen wurden, und die Folgen sind bis heute noch spürbar (SOETHE/WEININGER 2009: 364).

Nach Kriegsende wurden die unterdrückenden Maßnahmen allmählich gelockert, und die deutsche Sprache und Kultur behielten auf brasilianischen Boden trotz der Schäden durch die Nationalisierungspolitik Vargas weiterhin ihre Relevanz, nicht zuletzt durch die Präsenz von exilierten Intellektuellen und das nach wie vor vorhandene große Interesse an Deutsch in der allgemeinen Bevölkerung und den Deutschstämmigen (SOETHE 2010a: 1625). 1961 wurde Deutsch als Fremdsprache wieder an Schulen zugelassen (AMMON 2015: 370). 1964 kam es erneut zu einem Militärputsch und wieder wurde eine einseitige Sprachenpolitik seitens der Regierung eingeleitet. Die an den Schulen angebotene Fremdsprache war mit wenigen

Ausnahmen Englisch, was dazu führte, dass die meisten Deutschstämmigen den muttersprachlichen Kontakt mit Deutsch verloren (SOETHE 2010a: 1625). Die Eingriffe des Staates seit der Ära Vargas und die weiterhin betriebene Politik der Einsprachigkeit im Schulwesen haben also maßgeblich die Einschränkung auf die regionalen deutschen Dialekte begünstigt. Das Dialekt-Sprechen wurde als Zeichen mangelnder Bildung angesehen, was die kulturelle Identität der deutschen Minderheiten negativ prägte (SOETHE/WEININGER 2009: 362; AMMON 2015: 370). Der wirtschaftliche Austausch zwischen Brasilien und Deutschland in den 60er wurde allerdings nachhaltig gestärkt (SARTINGEN 2001: 1445). Durch die wachsende mediale Präsenz Deutschlands im Zuge der Öffnung der Berliner Mauer und der deutschen Wiedervereinigung und nicht zuletzt durch den andauernden wirtschaftlichen Austausch und die wissenschaftlich-technologischen Beziehungen zwischen beiden Ländern kam es in den 80er und 90er zu einem Anstieg der Deutschlernerzahlen in ganz Brasilien (ebd.).

Heutzutage genießt Deutsch einen hohen Stellenwert insbesondere im Süden aufgrund der oben skizzierten historisch-kulturellen Gegebenheiten und im Südosten dank der wirtschaftlichen Relevanz Deutschlands auf internationaler Ebene (SOETHE 2010b: 531). Deutschland gilt als großer Wirtschaftspartner in Brasilien, und São Paulo wird mit circa 1.500 Unternehmen mit deutschem Kapital als größte Industriestadt Deutschlands bezeichnet (SARTINGEN 2001: 1445; SOETHE 2010: 1624; MONTEIRO 2013: 458; AMMON 2015: 1037). Was die Situation des Deutschunterrichts angeht, ist seit 2000 das Angebot des FS-Unterrichts im gesamten brasilianischen Bildungswesen eine große Herausforderung, denn die auf Einsprachigkeit eingestellte Politik seitens des Staates zeigt eine anhaltende Wirkung (KAUFMANN 2010: 32). Für Fremdsprachen werden im Schulcurriculum im Normalfall nicht mehr als drei Stunden in der Woche vorgesehen<sup>4</sup> (ebd.). Sowohl für Deutsch als auch für andere moderne Fremdsprachen mangelt es an gut ausgebildeten Lehrkräften. Der Lehrerberuf ist nach wie vor aufgrund der schlechten Bezahlung und Arbeitsbedingungen unattraktiv. Deutsch wird mit Ausnahme Südbrasilien, wo Deutsch vorwiegend in öffentlichen Schulen angeboten wird und heute noch in deutschsprachigen besiedelten Gebieten als zweite Fremdsprache im Schulwesen gilt, normalerweise in teuren Privatschulen unterrichtet (KAUFMANN 2003: 33). Im gesamten Land belegt Englisch nach wie vor den

---

<sup>4</sup> Zum Angebot von Fremdsprachen und insbesondere Deutsch als Fremdsprache in den Curricula brasilianischer Schulen siehe Spinassé (2014).



ersten Platz, was die Anzahl der Kurse, Lehrer- und Schüler im gesamten Schulwesen angeht, gefolgt von Spanisch (AMMON 2015: 1038-1039). Deutsch kämpft um den dritten Platz mit Französisch und Italienisch (KAUFMANN 2003: 33). In universitären Aufnahmeprüfungen wird in den meisten brasilianischen Universitäten nur die englische Sprache geprüft (AMMON 2015: 1039).

In den letzten fünf Jahren hat das allgemeine Interesse für Deutsch in Brasilien trotz der oben geschilderten Schwierigkeiten zugenommen. Dies belegt die vom Auswärtigen Amt 2015 veröffentlichte Datenerhebung<sup>5</sup>, die einen Zuwachs von mehr als 30% der Deutschlernenden im Vergleich zu einer ähnlichen Datenerhebung von Netzwerk Deutsch<sup>6</sup> aus dem Jahr 2010 zu verzeichnen hat. In ganz Brasilien lernten nach der Studie im Jahr 2015 rund 130.000 Menschen Deutsch. In dem Dokument werden unterschiedliche Faktoren genannt, die zu dieser positiven Entwicklung vor allem unter jungen Erwachsenen geführt haben. Zum einen wird die zunehmende Erkenntnis dafür genannt, dass Fremdsprachenkenntnisse die beruflichen Chancen in der heutigen globalisierten Welt maßgeblich verbessern. Zum anderen steigt das Interesse an der deutschen Sprache aufgrund der wissenschaftlichen Kooperationen zwischen Brasilien und Deutschland und auch dank der Präsenz deutscher Unternehmer in Brasilien (Erhebung 2015: 27). Auch nachhaltige Programme im Bereich des Bildungswesens, die von der deutschen und brasilianischen Regierung finanziert werden, sind laut dem Dokument mitverantwortlich für den Zuwachs der Deutschlernenden im Land. Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH)<sup>7</sup>, die vom Auswärtigen Amt im Jahr 2008 ins Leben gerufen wurde und in einem weltumfassenden Netz mehr als 1.800 Partnerschulen verbindet, wird in diesem Zusammenhang genannt.

An brasilianischen Bundesuniversitäten wird zurzeit analog zu vielen anderen Ländern der Welt viel über die Internationalisierung diskutiert. Brasilianische Universitäten bemühen sich immer mehr um internationale Anschlussfähigkeit, was den wissenschaftlichen Austausch mit anderen Universitäten weltweit betrifft, um

---

<sup>5</sup> „Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015“. Online verfügbar unter <<https://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016].

<sup>6</sup> „Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt“. Online verfügbar unter <<https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016].

<sup>7</sup> Nähere Informationen dazu unter „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH), <<http://www.pasch-net.de/de/index.html>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016].

dadurch in unterschiedlichen Fachbereichen einen qualitativen Sprung zu schaffen. Im Mittelpunkt der Debatte stehen unterschiedliche Konzepte und Strategien zur Internationalisierung, welche etliche Bereiche dieser Institutionen einbeziehen. In diesem Zusammenhang kommt Fremdsprachenkenntnissen seitens der administrativen Mitarbeiter, Dozenten und Studenten eine besondere Rolle zu. Das Angebot vom FS-Unterricht an Universitäten wird zurzeit zusätzlich zu den schon existierenden Sprachseminaren der philologischen Fakultäten und der den Universitäten angliederten Sprachenzentren auch durch die Bundesregierung erweitert und unterstützt. Die deutsche Sprache hat in diesem Kontext eine sichere Stellung.

Eine sehr wichtige sprachpolitische Entwicklung für den Hochschulbereich in der letzten Zeit stellte die 2015 vom ehemaligen brasilianischen Bildungsminister Renato Janine Ribeiro im Beisein des damaligen deutschen Außenministers Frank-Walter Steinmeier und Bundeskanzlerin Angela Merkel unterzeichnete gemeinsame Absichtserklärung zwischen dem DAAD und dem brasilianischen Bildungsministerium (MEC) im Rahmen der ersten Deutsch-Brasilianischen Regierungskonsultationen<sup>8</sup>. Dabei wurden der gezielte Ausbau der Angebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an brasilianischen Hochschulen gesichert, sowie neue Perspektiven für die Deutschlehrerausbildung und -fortbildung geschaffen. Es handelt sich um die gemeinsame Arbeit zwischen beiden Ländern im Rahmen des Programms „Sprachen ohne Grenzen“<sup>9</sup>, das das Angebot u.a. von Deutsch als Fremdsprache für Studierende und Mitarbeiter an etlichen öffentlichen Universitäten Brasiliens sichern möchte. Das Programm „Sprachen ohne Grenzen“ ergänzt das bereits im Jahr 2011 ins Leben gerufene und vom brasilianischen Bildungsministerium finanzierte Programm „Wissenschaft ohne Grenzen“<sup>10</sup>, das bis 2014 das Studium und Forschung von rund 80.000 Studierenden, Doktoranden und Postdoktoranden an ausländischen Hochschulen gefördert hat. Davon wurden 5.600

---

<sup>8</sup> Näheres zur Unterzeichnung der Absichtserklärung unter <<http://www.kooperation-international.de/aktuelles/nachrichten/detail/info/daad-und-das-brasilianische-bildungsministerium-bauen-ihre-zusammenarbeit-weiter-aus/>> [zuletzt abgerufen am 30.10.2017].

<sup>9</sup> Nähere Informationen dazu unter <<http://isf.mec.gov.br/>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016].

<sup>10</sup> Wissenschaft ohne Grenzen: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016]. Das Stipendienprogramm hat in der ersten Phase von 2011 bis 2014 den Studienaufenthalt in Deutschland von über 4.000 Studierenden und Graduierten brasilianischer Hochschulen finanziert.

brasilianische Studenten und Forscher überwiegend aus dem Bereich der MINT-Fächer an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen untergebracht.

Aus der Datenerhebung des Auswärtigen Amtes 2015 gehen zusätzliche Zahlen hervor, die das wachsende Interesse an der deutschen Sprache in Brasilien belegen. Auch wenn Ammon (2015: 1040) darauf hinweist, dass es sich aufgrund fehlender Angaben oder die Nutzung variierender Begriffe bei vielen der Daten in solchen Erhebungen um Schätzungen handelt, werden hier einige Zahlen zu Deutschlernenden in Brasilien zur besseren Veranschaulichung der Lage in den unterschiedlichen Einrichtungen mit DaF-Bezug kurz wiedergegeben. In Brasilien gibt es insgesamt 134.588 Deutschlernende, davon 79.541 verteilt auf 343 Schulen, die DaF-Unterricht anbieten. In 48 Hochschulen wird Deutschunterricht angeboten, dabei sind Germanistikabteilungen miteinbezogen, und die Zahl der studierenden Deutschlernenden beträgt 12.910. Es gibt keine Angaben zur Zahl der DaF-Einrichtungen im Erwachsenenbildungsbereich, allerdings wird die Zahl der DaF-Lernenden in diesem Bereich auf 33.014 geschätzt. Laut Angaben der Datenerhebung lernen insgesamt 9.123 Menschen Deutsch an den 7 Goethe Instituten und dem einen Goethe-Zentrum in der Hauptstadt Brasília Deutsch (AUSWÄRTIGES AMT 2015: 7; 27).

Die aktuellen Zahlen zu DaF in Brasilien zeigen, dass in den letzten Jahren eine positive Tendenz zu verzeichnen ist, was das Interesse an der deutschen Sprache angeht. Ob sich diese positive Entwicklung im Zuge der aktuellen wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen<sup>11</sup> im Land als andauernd erweisen wird, bleibt noch abzuwarten. Bereits 2010 wies Soethe (2010a: 1626-1627) darauf hin, dass Brasilien vor einer sprachpolitischen Wende steht, denn durch die in den 1990ern eingeleitete Politik zur Bewahrung der indigenen Sprachen und die aktuelle sprach- und bildungspolitische Initiative zum Schutz von Immigrantensprachen ist ein Paradigmenwechsel von der Einsprachigkeit zum mehrsprachigen FS-Unterricht im Bildungswesen zu verzeichnen. Laut Soethe werden Initiativen zur Förderung des Deutschen vor allem im Süden Brasiliens zurzeit willkommen geheißen. Dabei

---

<sup>11</sup> Im Jahr 2016 wurde die demokratisch gewählte Präsidentin Brasiliens Dilma Rousseff aus dem Amt entfernt. Der Vizepräsident Michel Temer übernahm seitdem das Amt und es ist angesichts der politischen und wirtschaftlichen Krise bisher unklar inwieweit aktuelle Förderlinien für Bundesuniversitäten in den nächsten Jahren weiterbestehen werden. Näheres zur Förderung von Bundesuniversitäten unter der neuen Regierung unter <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,federais-devem-ter-corte-de-ate-45-nos-investimentos,10000068526> [zuletzt abgerufen am 27.02.2017].

kommt der Ausbildung qualifizierter Lehrkräfte für Deutsch an Universitäten, welche die bevorstehende Strukturierung des Schulwesens im Bereich der Fremdsprachen mitbestimmen können, eine Sonderrolle zu. Dafür sind gerade jetzt „anwendungsbezogene strukturierte Studiengänge mit verstärkten sprachlichen, bildungspolitischen und methodologisch-didaktischen Anteilen“ (ebd.: 1627) wichtig. Ebenso betont das Auswärtige Amt die Notwendigkeit, die gestiegene Nachfrage nach Deutsch „durch effiziente Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Deutschlehrer [...] zu festigen“ (Auswärtiges Amt 2015: 27). In diesem Zusammenhang sollen die Aktivitäten von den in Brasilien tätigen DaF-Akteuren wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Goethe Institut und der Zentralen für Auslandsschulwesen (ZfA) sowie der Germanistik und der Deutschlehreraus- und -weiterbildung vor Ort ineinandergreifen, damit die positive Entwicklung bezüglich der Nachfrage nach Deutsch aufrechterhalten werden kann (ebd. 27).

Allerdings gab es im Jahr 2017 eine sprachenpolitische Entwicklung, die den Interessen der Verbreitung der deutschen Sprache am brasilianischen öffentlichen Schulsystem zuwiderläuft. Das brasilianische Bildungsministerium hat die neue Fassung des nationalen Bildungsplans *Base Nacional Comum Curricular*<sup>12</sup> abgesegnet, in dem die englische Sprache allein zum Pflichtfach im Curriculum des *ensino fundamental* (etwa Sekundarstufe) erklärt wurde. Vorher durfte sich die Schulgemeinde für eine Fremdsprache ihrer Wahl entscheiden. Die praktische Auswirkung dieser Entwicklung ist der Umstand, dass die Schulen brasilienweit das Fach Englisch in das Curriculum bis Anfang 2020 integrieren müssen, und dass den anderen Fremdsprachen nicht zwangsläufig ein Platz im Curriculum eingeräumt wird. Bei den ständigen Kürzungen im Bildungsbereich werden wohl viele Schulen darauf verzichten müssen, jegliche andere Fremdsprachen im Curriculum anzubieten. Das Angebot des Faches Deutsch an öffentlichen Schulen in diesem Szenarium könnte sich im Laufe der nächsten Jahre verringern. Zudem haben somit die an den Universitäten ausgebildeten *licenciatura*-Studenten für Deutsch und andere Fremdsprachen außer Englisch weniger Chancen im ohnehin wenig attraktiven öffentlichen Schulsystem zu arbeiten.

---

<sup>12</sup> Das Dokument ist unter [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf) abrufbar [zuletzt abgerufen am 26.04.2018].

Trotz der aktuellen, negativen Entwicklungen nehmen die *Letras*-Studiengänge an Hochschulen weiterhin einen wichtigen Platz ein, was die Aus- und Weiterbildung qualifizierter Lehrkräfte für Deutsch in Brasilien anbelangt. In diesem Sinne sind also Bemühungen um die ständige Verbesserung der Deutschlehrrausbildung auf Hochschulebene meines Erachtens von großer Relevanz angesichts der aktuellen Herausforderungen im Bereich des FS-Unterrichts im brasilianischen Bildungswesen. Diese Dissertationsarbeit versteht sich als eine solche Bemühung. Für die Erarbeitung der hier nachgegangenen Fragestellungen ist eine nähere Kontextualisierung in Bezug auf die Deutschlehrrausbildung im universitären Bereich in Brasilien notwendig. Das nächste Teilkapitel befasst sich also mit wichtigen Aspekten der Deutschlehrrausbildung im Rahmen der *Letras*-Studiengänge an brasilianischen Universitäten.

## **2.2 Die Germanistik und die Deutschlehrrausbildung im brasilianischen universitären Kontext**

Angesichts der großen regionalen Unterschiede, was die Universitätscurricula in Brasilien angeht (SARTINGEN 2001: 1447), wird hier auf eine Allgemeinbeschreibung der *Letras*-Studiengänge <sup>13</sup> verzichtet. Einige Kernpunkte, die dem ganzen Hochschulspektrum im Bereich der Deutschstudien gemeinsam sind, werden hier geschildert. Ansonsten wird im nächsten Teilkapitel auf die wesentlichen Aspekte des *Letras*-Studiengangs der Bundesuniversität Paraná (UFPR), an der das hier dargestellte Forschungsvorhaben durchgeführt wurde, näher eingegangen.

Die Zahlen bezüglich des Angebotes der Deutschstudiengänge wurden in unterschiedlichen Publikationen seit Anfang dieses Jahrhunderts genannt (SARTINGEN: 2001; PUPP-SPINASSÉ 2005, 2014; BOLLE 2010, GIL DE ANDRADE 2010, SOETHE 2010, FRIESEN BLUME 2011, AMMON 2015; VOERKEL 2017). Allerdings variieren die

---

<sup>13</sup> In Übereinstimmung mit Chaves (2012: 25) und Farias (2015: 20) werden hier die Bezeichnungen *Letras*-Studium, *licenciatura* und *bacharelado* in portugiesischer Sprache beibehalten, den die Struktur des Studiengangs sich stark von einem traditionellen Germanistikstudium in Deutschland unterscheidet, vor allem aufgrund der Notwendigkeit, von Beginn an, den Studenten von Beginn an die deutsche Sprache zu vermitteln. Die Begriffe *licenciatura* und *bacharelado* werden hier auch nicht mit Lehramt und Bachelor gleichgesetzt, da die Anforderungen zur Lehrbefähigung sehr voneinander abweichen und brasilianische Hochschulen zudem nicht am Bologna Prozess teilgenommen haben. Näheres zum Bologna Prozess unter <<https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>> [zuletzt abgerufen am 05.12.2016].

Angaben zur Anzahl der Hochschulen mit Deutschangebot und die jeweiligen Standorte in der einschlägigen Literatur sehr stark. Einerseits, weil die universitäre Landschaft in Brasilien „eine ausgeprägte Dynamik“ (VOERKEL 2017: 222) aufweist. Viele Deutschstudiengänge nehmen nach einiger Zeit keine Studenten mehr auf, andere hören sogar auf zu existieren<sup>14</sup>, andere werden neu eingerichtet<sup>15</sup>. Andererseits ist es in manchen Veröffentlichungen unklar, ob es sich bei den Standorten um Hochschuleinrichtungen handelt, an denen Deutschstudiengänge angeboten werden, oder eher einen starken Deutsch-Bezug aufweisen, ohne allerdings einen eigenen Studiengang anzubieten (ebd.: 223). Bei der Erfassung der Zahlen soll also auf eine genauere Bestimmung der Standorte geachtet werden (ebd.).

Die wohl aktuellste Auflistung der universitären Deutschstudiengänge brasilienweit ist die von Voerke (2017: 222ff), welche auf der Grundlage von Daten aus dem Jahr 2016 basiert, und den Schwerpunkt auf grundständige, aktive Deutschstudiengänge zur Zeitpunkt der Erhebung legt. In ganz Brasilien gibt es 17 Bildungseinrichtungen, an denen ein *Letras*-Studium aufgenommen werden kann und im Rahmen dessen die Deutschlehrausbildung stattfindet und die Lehrbefähigung je nach Studienmodalität erteilt wird. Von den 15 staatlichen Institutionen sind zehn Bundesuniversitäten und fünf Landesuniversitäten, außerdem gibt es zwei private Einrichtungen (ebd.: 224-225). Hier wird zur Übersicht die von Voerke tabellarisch zusammengetragene Auflistung der Bildungseinrichtungen wiedergegeben (2017: 224):

Name der Hochschule	Ort	Bundesstaat	Gründung	Deutsch seit	Abschluss BA	Abschluss Lehramt	Abschluss Übersetzung
UFBA	Salvador	BA	1946	1941	X	X	

<sup>14</sup> Voerke (2017: 222-223) nennt einige Beispiele von Universitätseinrichtungen, auf die diesen Umstand der Deutschstudiegänge im brasilianischen Hochschulsektor zutrifft: Faculdade de Ciências e Letras de Marília und der Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior – UNIVATES, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, z. B. die Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas.

<sup>15</sup> Als Beispiel dafür nennt Voerke (2017: 222-223) die Deutschstudiengänge an der UNIOESTE seit 2003 und an der UFPel seit 2009.

UFC	Fortaleza	CE	1954	1961	X	X	als MA
UFPA	Belém	PA	1957	1957		X	
UERJ	Rio de Janeiro	RJ	1952	1973	X	X	
UFF	Niterói	RJ	1960	1971	X	X	
UFMG	Belo Horizonte	MG	1927	1942	X	X	
UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	1920	1931	X	X	
UNESP	Araraquara	SP	1959	1959	X	X	
UNESP	Assis	SP	1958	1959		X	
USP	São Paulo	SP	1934	1934	X	X	X
FURB	Blumenau	SC	1968	1967		X	
IFPLA	Ivoti	RS	1909	1976		X	
UFPeI	Pelotas	RS	1969	2009		X	
UFPR	Curitiba	PR	1912	1938	X	X	X
UFRGS	Porto Alegre	RS	1934	1942	X	X	X
UFSC	Florianópolis	SC	1960	1961	X	X	X
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	PR	1987	2003		X	

**Tabelle 51: Brasilianische Hochschulen mit Deutschstudiengängen**



An vielen dieser Universitäten wird vorrangig nach einem in der Regel fünfjährigem Studium die Lehrbefähigung *licenciatura* oder der *bacharelado* mit Schwerpunkt auf Übersetzung, Literatur oder Linguistik erteilt (vgl. auch DUNGEN 2011: 41; SOETHE 2010a: 1626). Sowohl der *bacharelado*- als auch der *licenciatura*-Kurs werden an den meisten Universitäten in Kombination mit der Muttersprache Portugiesisch oder einer anderen Fremdsprache angeboten (SARTINGEN 2001: 1447). An vielen Universitäten werden zudem Deutschkurse an den Sprachenzentren für Studierende aller Fakultäten und die allgemeine Bevölkerung angeboten, die oft von Deutschstudierenden als Teil eines Unterrichtspraktikums erteilt werden (SOETHE 2010a: 1626). Darüber hinaus werden extracurriculare Fachsprachen- und Lesekurse für Studierende anderer Fachrichtungen an den Universitäten angeboten (SARTINGEN 2001: 1447).

Auf postgradualer Ebene bietet die Universität São Paulo seit 1971 ein Master- und Doktoratsprogramm für Deutsch und deutschsprachige Literatur an (SOETHE 2010a: 1626; DUNGEN 2011: 41), die Bundesuniversität in Porto Alegre (UFRGS) bietet seit 2007 einen Masterstudiengang in deutschsprachiger Literatur an und die Bundesuniversität Paraná (UFPR) bietet seit 2009 einen bilateralen Master in DaF zusammen mit dem Herder Institut der Universität Leipzig an. Außerdem werden unterschiedliche Master- und Promotionsprogramme in Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft an verschiedenen Universitäten angeboten, die auch Forschungsvorhaben im Bereich deutscher Sprache und Literatur annehmen (SOETHE 2010a: 1626).

Die Deutschstudien auf Graduierten-Ebene an den unterschiedlichen brasilianischen Universitäten haben die Tatsache gemeinsam, dass die aufgenommenen Studierenden in der Regel über keine Deutschkenntnisse beim Beginn des Studiums verfügen (vgl. GALLE 2009: 7; GUEDES GUEDES EVANGELISTA 2012). Mit Recht weist Helbig (2005: 8) darauf hin, dass DaF und die Auslandsgermanistik<sup>16</sup> eine sehr große Affinität aufweisen und dass DaF konstitutiver Bestandteil der Deutschstudien außerhalb des deutschsprachigen Raums ist. Das Curriculum der Deutschstudien sowohl für den *licenciatura*- als auch für den *bacharelado*-Kurs plant rund ein Drittel der Stunden für das Erlernen der deutschen

---

<sup>16</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit Unterscheidung zwischen den Begriffen der Auslands- und Inlandsgermanistik siehe u.a. Fandrych (2006), Fabricius-Hansen (2006), Helbig (2005), Götze (2005), Rall (2001), Kußler (2001).

Sprache ein (CHAVES 2012: 35; BLUME 2011: 54; GUEDES EVANGELISTA 2012), denn ohne Deutschkenntnisse ist eine tiefgehende Beschäftigung mit den Inhalten der deutschen Sprach-, Literatur- und Übersetzungswissenschaften, die ja feste Bestandteile eines *Letras*-Studiums an brasilianischen Universitäten sind, in der Originalsprache kaum möglich. Trotz der vielen Zeit, die für den DaF-Unterricht im Rahmen des Studiums aufgewendet wird, erreichen die ausgebildeten Germanisten und Deutschlehrer nicht selten nur unzulängliche Sprachkenntnisse für das Ausüben ihrer beruflichen Tätigkeiten (CHAVES 2012: 26; GUEDES GUEDES GUEDES EVANGELISTA 2012; BLUME 2011: 54; SOETHE 2010a: 1625; DUISBERG 2006: 420; HEISE/ ARON 2002: 53; SARTINGEN 2001: 1448).

Blume (2011: 54) und auch Guedes Evangelista (2012) stellen fest, dass die Studierenden am Ende des Studiums in der Regel nicht mehr als die Niveaustufe B2 des GERs erreichen. Einige kommen nicht weiter als A2 oder B1. Ein Beitrag, der es sich vorgenommen hat, den Sprachstand *Letras*-Studenten zu evaluieren, ist der von Chaves (2012), die im Rahmen ihrer Masterarbeit mit 31 *Letras*-Studenten der UFPR den Grammatikteil des internetgestützten Tests DIALANG<sup>17</sup> durchgeführt hat. Die sechs Studenten, die alle sprachpraktischen Seminare im Rahmen des Studiums abgeschlossen hatten, erreichten laut dem Test die Niveaustufe B2 (CHAVES 2012: 65). Die Ergebnisse dieser Studie, in der zwar nur ein Teilbereich der Fremdsprachenkenntnisse der Studierende geprüft wurde und deren Ergebnisse nicht als repräsentativ für alle *Letras*-Studenten in der brasilianischen Hochschullandschaft gelten kann, decken sich mit dem allgemeinen Eindruck, dass die in den *Letras*-Studiengängen erlangten Sprachkenntnisse unzureichend für die Herausforderungen im späteren Berufsleben sind. Die fehlenden Deutschkenntnisse bei der Aufnahme des Studiums, die Schwierigkeiten, die deutsche Sprache im Laufe des Studiums zu erlernen, kombiniert mit der Tatsache, dass viele Studenten sich nicht im Vorfeld mit den Inhalten eines *Letras*-Studiums vertraut machen, werden häufig als Gründe für die hohen Abbruchquoten in den philologischen Fächern in Brasilien angeführt. Heise/Aron (2002: 59-60) berichteten im Jahr 2002 von einer Abbruchquote von mehr als fünfzig Prozent an der Sprachfakultät der USP.

---

<sup>17</sup> Nähere Informationen zum Sprachtest unter <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm> [zuletzt abgerufen am 10.11.2016].

In unterschiedlichen Beiträgen werden mögliche Maßnahmen in Erwägung gezogen, welche das Erreichen eines höheren Sprachniveaus von angehenden *Letras*-Studenten in der Fremdsprache Deutsch unterstützen könnten. Oliveira (2002: 115) argumentiert dafür, dass Deutsch als Prüfungsfach im Eingangsexamen der Universitäten (*vestibular*) zumindest wahlweise eingeführt werden sollte, denn diese Prüfungen haben einen rückwirkenden Einfluss auf das gesamte schulische Curriculum. Oliveira geht also von der Annahme aus, dass durch bildungs- und sprachpolitische Maßnahmen das Angebot von DaF-Unterricht in der Schule erhöht werden würde, wenn Deutschkenntnisse als Zulassungsvoraussetzung für die Deutschstudien vorgesehen wären. Oliveira kommt allerdings selbst zu der Erkenntnis, dass Deutsch aufgrund der Vorrangstellung des Englischen im schulischen Curriculum und auf dem Arbeitsmarkt von Studienbewerbern selten gewählt werden würde (ebd.: 116). Wenn Deutsch als Zulassungsvoraussetzung nur für den *Letras*-Studiengang mit Schwerpunkt Deutsch gelten würde, dann würde höchst wahrscheinlich die aktuell schon im Vergleich mit anderen Fachbereichen niedrige Zahl der Deutschstudierenden sinken<sup>18</sup>.

Oliveira (2002: 110) argumentiert zudem dafür, dass in den Deutschstudien an den Hochschulen in Südbrasilien der sprachliche Fundus der deutschstämmigen Studierenden mehr Berücksichtigung finden sollte. Laut ihm sollte eine Didaktik des Standarddeutschen für Sprecher von deutschen Dialekten wie Hunsrückisch und Pommeranisch entwickelt und in die Praxis während der Sprachausbildung im Studium umgesetzt werden. Somit würden „Strategien zum Nutzen des Vorwissens sowie zum Abbau gewisser Minderwertigkeitsgefühle“ gefördert werden (ebd.). Curricula und Lehrende an diesen Universitäten sollten das Gefühl von Muttersprachlichkeit der deutschstämmigen Studenten aufwerten, ein normatives Vorgehen im Unterricht vermeiden und „behutsam in Richtung einer allmählichen Aneignung des heutigen Standards [führen]“ (ebd.). Ein solch „radikales Umdenken“

---

<sup>18</sup> Laut der STADaF Erhebung von 2005 waren es damals 2.000 Germanistik-Studierende: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>> [zuletzt abgerufen am 10.11.2016]. Aktuellere Erhebungen zu Deutsch als Fremdsprache in der ganzen Welt wie etwa die vom Netzwerk Deutsch 2010 <[https://www.daad.de/de/download/broschuere\\_netzwerk\\_deutsch/DeutschlernerzahlenNetzwerk\\_Tabelle\\_2010.pdf](https://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/DeutschlernerzahlenNetzwerk_Tabelle_2010.pdf)> [zuletzt abgerufen am 14.11.2016] und vom Auswärtigem Amt 2015 <[http://www.goethe.de/resources/files/pdf35/Bro\\_Deutschlernerhebung\\_final.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf35/Bro_Deutschlernerhebung_final.pdf)> [zuletzt abgerufen am 14.11.2016] weisen leider keine Angaben zur Zahl der Germanistikstudenten in Brasilien auf.

(ebd.) würde sicherlich den Erwerb des Standarddeutschen während des Studiums durch deutschstämmige Studenten begünstigen und beschleunigen.

Man müsste sich allerdings mit der tatsächlichen Herkunft der Studierenden an den unterschiedlichen Universitäten in Südbrasilien näher befassen, denn viele der Deutschstudierenden kommen nicht aus Regionen mit deutschem Einfluss und lernen dementsprechend Standarddeutsch von Beginn an. An der UFPR in Curitiba dürfen die neu aufgenommenen Studenten, die schon über Deutschkenntnisse verfügen, einen internen Einstufungstest schreiben und ggf. an fortgeschrittenen sprachpraktischen Seminaren von Beginn an teilnehmen. In den unterschiedlichen Sprachkursen im Rahmen des Studiums findet allerdings keine systematisch, durchdachte Berücksichtigung der Muttersprache Portugiesisch oder des deutschen Dialekts statt. Bezüglich des Lehrplans und -materialien, Ziel- und Umsetzung der Sprachkurse sowie ihre Evaluierungsvorgänge an der UFPR bemerkt Chaves (2012: 36), dass es keine klar festgelegten Richtlinien gibt, an denen sich Dozenten in den sprachpraktischen Seminaren orientieren können.

Ein weiterer, wichtiger Aspekt zur Unterstützung des effektiveren Erlernens der deutschen Sprache im Rahmen des *Letras*-Studiums betrifft die Möglichkeiten des Auslandsaufenthalts für *Letras*-Studenten während der Ausbildung. Für die meisten Studenten ist die Finanzierung eines Deutschlandaufenthaltes mit eigenen Mitteln nicht möglich, und aus diesem Grund müssen Stipendienprogramme für Deutschstudenten geschaffen werden, die einen Studienaufenthalt in Deutschland ermöglichen (KAUFMANN 2010: 34 und 37). Dungen (2013: 42-43) stellt allerdings fest, dass die Ressourcen für Auslandsaufenthalte fehlen, die für den Spracherwerb besonders für Sprachwissenschafts- und Literaturstudenten unerlässlich sind. Eine Ausnahme ist das von 2001 bis 2014 von der *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes) und vom DAAD geförderte Programm UNIBRAL<sup>19</sup>, das den Austausch zwischen Germanistik- und Romanistikstudenten aus Deutschland und Brasilien ermöglichte<sup>20</sup>. Die seit über Jahrzehnte einseitige

---

<sup>19</sup> Nähere Informationen zum Förderprogramm <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/alemanha/unibral>> [zuletzt abgerufen am 14.11.2016]. Die letzte Ausschreibung für das Programm erfolgte im Jahr 2014. Angesichts der schon oben erwähnten wirtschaftlich und politisch bedingten Krise in Brasilien wurde das Programm UNIBRAL leider eingestellt.

<sup>20</sup> Über ein besonders erfolgreiches Beispiel der Umsetzung des UNIBRAL-Programms berichten Soethe/Weininger (2009). Als Folge der Kooperation des UNIBRAL-Programms zwischen der UFPR, UFSC und der Universität Leipzig entstand 2009 den heute noch vom DAAD geförderten Masterstudiengang in DaF Curitiba/Leipzig. Informationen dazu unter: <<http://herder.philol.uni->

Förderpolitik zugunsten der Ingenieurs- und Naturwissenschaften (ebd.) wurde im Rahmen der bereits erwähnten Programme „Wissenschaft ohne Grenzen“<sup>21</sup> und „Sprachen ohne Grenzen“ weiterverfolgt und bis heute sind in den Programmen keine Förderungsmöglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes für Studenten der Geisteswissenschaften bzw. der Philologien vorgesehen. Im Rahmen des Programms „Sprachen ohne Grenzen“ wirken zwar *Letras*-Studenten als Sprachlehrer mit, werden allerdings nicht wie Studenten der Ingenieurs- und Naturwissenschaften im Ausland mit einem Stipendium gefördert. Die systematische Förderung von Auslandsaufenthalten im Zielsprachenland für *Letras*-Studenten würde auf Dauer maßgeblich zur Verbesserung der gesamten Ausbildung beitragen. Die sprachlich-landeskundlichen und fachlichen Kenntnisse, die im Rahmen eines solchen akademischen Austauschs erlangt werden können, sind von wesentlicher Bedeutung angesichts der späteren beruflichen Herausforderungen nach dem Studium.

Was das Curriculum der Deutschlehrerausbildung im Rahmen des *licenciatura*-Kurses an brasilianischen Hochschulen anbetrifft, fasst Guedes Evangelista (2012) die Verteilung der Stundenanzahl des Studiums zusammen, die nämlich „durch den Beschluss CNE/CP Nr. 2 Artikel 1 vom 19. Februar 2002 festgelegt“ wurde und „einer Gesamtstundenzahl von mindestens 2800 Stunden entspricht“, wie folgt:

1. 1800 Stunden: Allgemeine akademisch-kulturelle Fächer.
2. 400 Stunden: Praxis als Bestandteil des Curriculums.
3. 400 Stunden: Überwachtes Praktikum.
4. 200 Stunden: Akademisch-wissenschaftlich-kulturelle Aktivitäten (GUEDES EVANGELISTA 2012).

Weiterhin stellt Guedes Evangelista (2012) fest, dass die Verteilung dieser Stunden auf die verschiedenen Fächer von Universität zu Universität sehr unterschiedlich ist. Die behandelten Inhalte von den einzelnen Bestandteile der

---

leipzig.de/hi.site,postext,ma-studiengang-curitiba.html?PHPSESSID=curc1o7f42e28emf0ra2d1mjfr4i49g3> und <<http://www.pgLetras.ufpr.br/>> [zuletzt abgerufen am 14.11.2016].

<sup>21</sup> Peuschel (2015) gibt einen Einblick in das Feld der Sprachausbildung in DaF im Bereich öffentlicher Hochschulen in Brasilien und geht dabei ausführlich auf das Programm „Wissenschaft ohne Grenzen“ ein. Sie legt einen verstärkten Fokus auf die Situation brasilianischer Studierende, die an einer bundesdeutschen Hochschule studieren und forschen wollen, und regt dazu an, Konzepte des Trainings und Studierstrategien für diese Studenten zu diskutieren.

Deutschlehrerausbildung brasilienweit werden von der Autorin in ihren wesentlichen Zügen wie folgt beschrieben:

Die höchste Stundenzahl, 1800 Stunden, wird von Fächern aus dem Bereich der Linguistik (u. a. Morfologie, Linguistische Variation, Syntax, Pragmatik, Diskursanalyse, Phonologie, Phonetik, Textproduktion und Spracherwerb), der Allgemeinen Literaturwissenschaft sowie der Fremdsprache und ihrer Literatur durch Besuch der entsprechenden Seminare und Vorlesungen belegt. Die 400 Stunden der „Praxis als Bestandteil des Curriculums“ werden meistens auf die Fächer der allgemeinen Ausbildung verteilt und dienen nicht immer der Zusammenführung von Theorie und Praxis, obwohl sie dafür konzipiert wurden. Die 400 Stunden des überwachten Praktikums entsprechen sowohl theoretischen Seminaren als auch zwei – meistens kurzen – Phasen für Hospitationen und für den eigenen Unterrichtsversuch an staatlichen Schulen. Die anderen 200 Stunden können beliebig durch Teilnahme an verschiedenen akademisch- wissenschaftlichen und kulturellen Veranstaltungen verteilt werden.

In diesem Zusammenhang weist Saringen (2001: 1448) auf einen weiteren Aspekt hin, welcher die curricularen Strukturen der Deutschstudien in Brasilien hinsichtlich der Vermittlung von fremdsprachdidaktischen Inhalten betrifft. In der Regel übernehmen die Fakultäten der Erziehungswissenschaften den didaktisch-methodologischen Teil der Lehrerausbildung. Die Inhalte der Lehrveranstaltungen sind meistens nicht auf die Spezifik des Faches DaF zugeschnitten und gehen somit nicht auf die praktischen Herausforderungen des Deutschlehrerberufs ein. Saringens (2001: 1449) Bemerkung, dass die DaF-Lehrerausbildung an brasilianischen Universitäten einen stärkeren Fokus auf die Sprachpraxis und Methodik-Didaktik legen sollte, scheint immer noch aktuell zu sein. Auch Paiva (2003), die einen historischen Blick auf die Curricula fremdsprachlicher *licenciatura*-Kurse in Brasilien wirft, kommt zur Schlussfolgerung, dass die Fremdsprachenlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten deshalb so defizitär ist, weil in der Regel fremdsprachendidaktische Inhalte im Curricula der *Letras*-Studiengänge nicht vorhanden sind. Stattdessen werden Lehrveranstaltungen im Bereich Methodik-Didaktik von der Fakultät der Erziehungswissenschaften angeboten, deren Dozenten häufig weder die von den Studierenden in Zukunft zu unterrichtende Fremdsprache beherrschen und ihre historisch-soziale Einbettung kennen, noch mit der Spezifik der Fremdsprachenvermittlung vertraut sind.

Die Vorstellung, dass die Vermittlung allgemeinerer methodisch-didaktischer Fachinhalte getrennt von der spezifischen Fremdsprachendidaktik gewährleistet



werden kann, wie aus den *licenciatura*-Curricula vieler brasilianischen Hochschulen zu entnehmen ist, stellt, so Paiva, den Hauptgrund dafür dar, warum die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an brasilianischen Universitäten häufig nicht angemessen auf die beruflichen Herausforderungen vorbereitet. Ein möglicher Lösungsvorschlag laut Paiva wäre eine Konzeption der *licenciatura* als Studiengang mit integriertem Curriculum, das nicht von zwei unterschiedlichen Fakultäten mit klar definierten Funktionen umgesetzt wird und die grundlegenden Inhalte des *Letras*-Studiums literaturtheoretischer, linguistischer und fremdsprachlicher Art von den methodisch-didaktischen Inhalten trennt.

Auch Chaves (2012: 31) betont die Notwendigkeit, praktische/berufliche Aspekte in den regulären Lehrveranstaltungen der *Letras*-Abteilungen aufzunehmen, sodass die spezifischen Aspekte der Vermittlung von DaF im Rahmen der Ausbildung tiefgehend behandelt werden können. Monteiro (2013) spricht von einer neuen Entwicklung, die allmählich einsetzen wird: „[...] die sprachdidaktische und -methodische Ausbildung [wird] von den Sprachfakultäten übernommen – eine Aufgabe, die bis vor ca. 5 Jahren ausschließlich von den Erziehungsfakultäten bewältigt wurde“ (ebd.: 460-461). Blume (2011: 55) weist ebenso auf den negativen Auswirkungen eines Curriculums, das von zwei unterschiedlichen Fakultäten umgesetzt wird, die wie im Beispiel von der Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nicht zuletzt auch aufgrund der geografischen Lage im Campus getrennt sind, was den Austausch zwischen den Dozenten aus den unterschiedlichen Fachbereichen erschwert und somit die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit schwächt.

Blume berichtet zudem über die von Dozenten der UFSC gesammelte Erfahrung bezüglich einer besseren Einbeziehung von methodisch-didaktischen Inhalten unter anderem in die sprachdidaktischen Seminaren während des Studiums. Sie stellt ein Konzept vor, das einen Anteil der 400 Stunden Praxis als Bestandteil des Curriculums (*Prática como Componente Curricular*) in die sprachdidaktischen Seminare der Deutschlehrausbildung zu integrieren sucht. Dabei werden didaktisch-methodische Fragen in den sprachpraktischen Seminaren des Studiums mit den Studenten thematisiert. Nicht nur die deutsche Sprache wird in den Seminaren unterrichtet, sondern auch die Art und Weise ihrer Vermittlung kritisch betrachtet. Somit erhofft sich Blume, die methodisch-didaktischen Inhalte in



Verbindung mit der Sprachvermittlung zu bringen, ohne das ohnehin schon überfüllte Curriculum der *licenciatura* noch zusätzlich zu belasten. Die Frage bleibt, ob ein solches Konzept ausreichend ist, die oben angesprochene Kluft in der Vermittlung von eher germanistisch geprägten Inhalten im traditionellen Sinne auf der einen Seite und didaktisch-methodischen Inhalten auf der anderen zu schließen. Denn es ist meines Erachtens fraglich, ob durch eine Art metaunterrichtlichen Ansatzes eine tiefgehende Beschäftigung mit fremdsprachdidaktischen Aspekten des Faches DaF möglich ist.

Aus den vorgebrachten Schilderungen in Bezug auf die Germanistik und die Deutschlehrausbildung an Universitäten in Brasilien lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen. Wie auch schon Voerkele in seiner Veröffentlichung (2013: 119-122) feststellt, könnte eine Verbesserung der Deutschlehrausbildung in Hinblick auf die beruflichen Herausforderungen eine größere Attraktivität der Deutschstudien in Brasilien im Allgemeinen herbeiführen. Die Deutschlehrausbildung sollte für die Germanistik ein zentrales Anliegen sein, zum einen, weil sich DaF und Germanistik im brasilianischen Kontext ergänzen, und zum anderen, weil Deutschlehrer Multiplikatoren der deutschen Sprache und Kultur in unterschiedlichen Bildungsbereichen sind (ebd.: 120). Die Ausbildung muss „transparent, innovativ und anspruchsvoll“ gestaltet sein, damit der Wert des Studiums gesteigert wird, die Berufschancen erhöht werden und sich die Germanistik im bildungspolitischen Sinne legitimiert (ebd.). Auch die Verzahnung von Fachinhalten, Didaktik und Unterrichtspraktika, die allgemein in den *licenciatura*-Kursen brasilienweit bemängelt wird (GATTI 2003, 246-247 und 2010: 1357; 1373), ist in das Curriculum für den *Letras*-Studiengang zu integrieren und in die Praxis umzusetzen (VOERKELE 2013: 120-121). Erkenntnisse und Konzepte aus dem Fachbereich DaF vor allem in Bezug auf didaktisch-methodische Inhalte sind stärker in der Deutschlehrausbildung an brasilianischen Universitäten zu integrieren. Voerkele (2013: 122) weist zudem auf die interessanten Bedingungen für die Sprachlehrforschung an brasilianischen öffentlichen Universitäten hin, an denen bereits eine Kultur der wissenschaftlichen Förderung von Studenten auf Graduierten-Ebene vorhanden ist. Darüber hinaus weist Voerkele (2017: 388) darauf hin, dass angesichts der unstabilen aktuellen politischen Lage Brasiliens „umfassende Studien zur Bildungssituation eines Fachs“ dazu beitragen können, „das momentan Vorhandene zu erfassen und zu

beschreiben, um darauf begründet Neues aufzubauen und die Veränderungen aktiv mit zu gestalten.“

Für die Stärkung solcher Forschungsvorhaben sowie zur Verbesserung der Deutschlehrerausbildung in Brasilien im Allgemeinen ist der Ausbau der nationalen und internationalen Vernetzungen unterschiedlicher Forschungsakteure und die Herausarbeitung gemeinsamer Interessen erstrebenswert (vgl. VOERKEL: 376-377; SOETHE 2014: 235-239). Beispiel solcher Kooperationen auf nationaler Ebene sind die von der seit 2013 bestehenden *Associação Brasileira de Estudos Germanísticos* (ABEG)<sup>22</sup> veranstalteten Kongresse und daraus entstehende Veröffentlichungen (UPHOFF/LEIPNITZ/ARANTES/PEREIRA 2017) oder der bereits zitierte Sammelband von Bohunovsky (2011). Auch die seit den Achtzigern organisierten Kongressen und Publikation des brasilianischen Deutschlehrerverbands *ABraPA*<sup>23</sup> sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

Auf internationaler Ebene sind die bereits bestehenden Kooperationen im Deutschbereich zu nennen, die institutionell geförderten Programme der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) (u. a. Leipzig / São Paulo, Jena / Rio de Janeiro, Erlangen / Porto Alegre), das leider ausgelaufene Programm UNIBRAL (Leipzig / Curitiba, Jena / Rio de Janeiro) oder der DaF- Masterstudiengang mit Doppelabschluss (Leipzig / Curitiba) (VOERKEL 2017: 377). Die Sicherung eines beständigen Angebotes von Mobilitätsprogrammen für Studenten und Hochschuldozenten auf den unterschiedlichen Ebenen der Hochschulausbildung, inklusive für Studenten des *bacharelado*- und *licenciatura*-Studiums wäre hier ein entscheidender Faktor für die Vertiefung bestehender Kooperationen und für die Öffnung von neuen Kooperationsmöglichkeiten. Auch das Angebot an Studienvorbereitungskursen für Deutschland an den Universitäten brasilienweit ist in diesem Zusammenhang zu verstärken.

Weiterhin zu nennen im Bereich der internationalen Kooperation sind die vom Lateinamerikanischen Germanistenverband (ALEG) organisierten Kongresse, aus denen zahlreiche gemeinsame Publikationen entstehen. Beispiel dafür ist die vierbändige Reihe, die aus dem ALEG-Kongress des XIV. Kongresses der Universität Guadalajara hervorging: Pérez/Gräfe/Renner 2014;

<sup>22</sup> Näheres dazu unter <<http://germanistik-brasil.org.br>> [zuletzt abgerufen am 05.05.2018].

<sup>23</sup> Näheres dazu unter <<https://www.abrapa.org.br>> [zuletzt abgerufen am 05.05.2018].

Pérez/Gräfe/Perez/Schmidt-Welle 2014; Fandrych/Torres/Heidermann/Pleiß/Tschiner 2014; Herzig/Pfleger/Spinassé/Sadowski 2014. Solche Art von Kooperationen müssten in den kommenden Jahren auch deswegen weiterhin gepflegt und ausgebaut, um die germanistischen Abteilungen in ganz Lateinamerika zu stärken. Der Legitimationsdruck, unter dem beispielsweise die Deutschstudiengänge stehen, wird sich voraussichtlich angesichts der aktuellen politischen Lage Brasiliens erhöhen. Umso mehr sind solche Vernetzungen notwendig, um die Relevanz und Reichweite der germanistischen Abteilung aus der Perspektive der Forschung und der Deutschlehrausbildung sichtbar zu machen.

Soethe (2014: 230) betont seinerseits, dass der Germanistik in ganz Lateinamerika die Aufgabe zukommt, erstens gute Deutschlehrer auszubilden, und zweitens „zur Entwicklung der Schulpolitik in unseren jeweiligen Ländern einen kompetenten fachspezifischen Beitrag zu leisten, damit in einem vielfältigen Angebot des Fremdsprachenunterrichts am öffentlichen Schulwesen auch Deutsch möglichst stark einbezogen wird“. Nur so könne sich die Existenz der gut strukturierten Deutschabteilungen an einer relativ großen Anzahl von Universitäten auf dem Kontinent rechtfertigen (ebd.).

Über die Konkretisierung von Maßnahmen für die stärkere Einbindung von der Fremdsprache Deutsch im öffentlichen Schulsystem muss angesichts der aktuellen politischen Lage Brasiliens verstärkt nachgedacht werden. Es besteht nach wie vor die Notwendigkeit, Deutsch an den öffentlichen Schulen besser zu verankern. Dies ist angesichts der aktuellen Bildungspolitik der brasilianischen Regierung sicherlich keine leichte Aufgabe, denn im Moment sind die europäischen Fremdsprachen im brasilianischen Schulgesetz nicht vorgesehen. Angesichts der Festlegung in der *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) von Englisch als einziger Fremdsprache im gesamten Schulwesen Brasiliens müssen sich die Vertreter anderer europäischer Sprache politisch dafür stark machen, dass den Bundesstaaten und Gemeinden die Freiheit gegeben wird, selbst über die Einbeziehung weiterer Fremdsprachen in das eigene, regionale Curriculum zu bestimmen. Das ist für die Pflege des kulturellen und sprachlichen Erbes des Deutschen vor allem in den südlichen Bundestaaten Brasiliens unerlässlich (vgl. dazu auch VOERKEL 2017: 374).

Trotz der aktuellen schwierigen Lage sollten die Bestrebungen zur Ausweitung des Deutschunterrichts im öffentlichen Schulsystem nicht aufgegeben werden. Mit

Ausnahme von den Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina im Süden Brasiliens spielt der Deutschunterricht im öffentlichen Schulsystem so gut wie keine Rolle. Voerkel (2017: 373-374) nennt in diesem Zusammenhang drei Argumente für die Aufnahmen des Fachs Deutsch zumindest als Wahlfach in das schulische Curriculum: Erstens, gäbe es mehr Arbeitsplätze für Deutschlehrer, „die ca. 80% der Absolventen der Licenciatura- Studiengänge hätten damit eine klarere berufliche Option“ (ebd.: 373). Zweitens sind die Weiterentwicklung und der Ausbau der Germanistik von einem engagierten und gut ausgebildeten wissenschaftlichen Nachwuchs abhängig – der in Quantität und Qualität wiederum von einem Ausbau des schulischen Deutschunterrichts profitieren könnte“ (ebd.). Damit verbunden ist der von Soethe (2014: 230) vorgebrachte und bereits oben erwähnte Punkt, dass das Fach Germanistik in ganz Lateinamerika mit ihrer Hauptaufgabe zurechtkommen muss, gute Deutschlehrer auszubilden und „und zur Entwicklung der Schulpolitik in unseren jeweiligen Ländern einen kompetenten fachspezifischen Beitrag zu leisten“, sodass ein vielfältiges Angebot des FS-Unterrichts am öffentlichen Schulwesen gesichert wird. Von der Erfüllung dieser Aufgabe hängt, so Soethe (ebd.), die soziale und akademische Legitimation und Anerkennung des Faches Deutsch in der Hochschullandschaft Lateinamerikas.

Auch hier spielt die national und international angelegte Zusammenarbeit verschiedener Akteure im Rahmen der Deutschlehrausbildung eine wichtige Rolle. Diese Kooperationen im Bereich der Kultur- und Bildungspolitik werden weiterhin dafür sorgen, dass das Fach Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache eine konstruktive Beteiligung am politischen Diskurs einnehmen. Den ausgebildeten Lehrkräften für Deutsch kommt dementsprechend eine zentrale Funktion zu, denn sie müssen als zukünftige Vertreter unterschiedlicher Institutionen über das notwendige „Wissenschafts- und Forschungs-knowhow“ (VOERKEL 2017: 377) verfügen, um auf die kommenden sprachpolitischen Diskussionen Einfluss zu haben.

Ein aktuelles, wirksames Beispiel einer solchen Kooperation ist die innovative Bildungsinitiative *Segunda Licenciatura* von der UPFR mit Unterstützung des Förderprogramms *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR), welche die Umschulung und Zusatzqualifizierung von Lehrern ermöglicht. Angesichts der aktuellen Lage ist momentan nicht von einer Neueinstellung von Deutschlehrkräften im öffentlichen Schuldienst auszugehen. Aus

diesem Grund zielt das Pilotprogramm *Segunda Licenciatura* auf Lehrkräfte für Englisch, die bereits im Schuldienst beschäftigt sind und die Interesse an einer Umschulung bzw. Weiterqualifizierung in Deutsch aufweisen. Somit werden diese Lehrkräfte zu Multiplikatoren für die deutsche Sprache an den öffentlichen Schulen, ohne jedoch, dass die Einstellung von neuen Lehrkräften im öffentlichen Schuldienst erforderlich ist. Diese Bildungsinitiative steht auch im Einklang mit der zwischen dem brasilianischen Bildungsministerium und dem deutschen Auswärtigen Amt verkündeten offiziellen Erklärung über die gemeinsamen brasilianisch-deutschen Regierungskonsultationen im Jahr 2015. In dem Dokument werden u.a. solche innovativen Initiativen zur Lehrerausbildung willkommen geheißen:

Das Auswärtige Amt erklärt außerdem seine Absicht, sich verstärkt für die Ausbildung von Deutschlehrern sowie Initiativen zur Umschulung und Zusatzqualifikation von Lehrern einzusetzen. Die brasilianische Regierung erkennt die Bedeutung dieser Vorhaben in Hinblick auf eine Erhöhung der Deutschlehrerzahlen an (Absichtserklärung 2015: 2, Abs. 7; vgl. dazu auch VOERKEL 2017: 378-379).

Zum Erlangen dieser weiteren Lehrbefähigung für Deutsch müssen Englischlehrkräfte neben ihren Lehrtätigkeiten ein dreijähriges Studium in Deutsch absolvieren. Das Programm startete 2016 und zählt zurzeit mit 44 Teilnehmern bzw. zukünftigen Deutschlehrern im öffentlichen Schulsystem. Zurzeit wird darüber nachgedacht, ob bei eventuellen weiteren Ausschreibungen des Programms auch Lehrkräfte aus anderen Fachbereichen mit oder ohne Deutschkenntnisse aufgenommen werden könnten. Wichtige Partner im Rahmen der *Segunda Licenciatura* sind das *Colégio Bom Jesus/IELUSC*, wo Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums hauptsächlich erteilt werden, die Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. und das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilian-Universität München, die die Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO) für das Programm bereitstellen.

Solche Initiativen können der aktuell schwierigen Lage der europäischen Fremdsprachen im brasilianischen Schulsystem entgegentreten. Eine weitere Maßnahme, für die es sich einzusetzen lohnt und die allerdings eine aktuell nicht anzunehmende große Bereitschaft seitens der brasilianischen Regierung voraussetzt, wäre die Aufnahme der deutschen Sprache ins *Exame Nacional de*

*Ensino Médio (ENEM)* <sup>24</sup> und/oder ins *vestibular*, die Aufnahmeprüfung der Universitäten zahlreicher Hochschulen in Brasilien (vgl. dazu auch OLIVEIRA 2002: 115; VOERKEL 2017: 376).

Angesichts der aktuellen politischen Entwicklungen in Brasilien sind die vor relativ wenigen Jahren positiven Projektionen von Soethe (2010: 1626-1627; 2014: 241) und Gil de Andrade (2010: 134) über die die Förderung der deutschen Sprach- und Kulturvermittlung im brasilianischen öffentlichen Bildungssystem aus heutiger Sicht zu relativieren. Trotz der „bereits bestehenden guten Infrastruktur zur Förderung des Unterrichts und des Erlernens der deutschen Sprache“ (GIL DE ANDRADE 2010: 134) und der von Soethe im Jahr 2014 vorausgesehenen „vielversprechenden Zukunftsmöglichkeiten“ (2014: 241) für die Germanistik und die Deutschlehrausbildung in Brasilien stehen die Deutschlehrstühle in Brasilien wie nie zuvor vor der Herausforderung, um ihre soziale und akademische Legitimation und Anerkennung zu kämpfen. Die politische Lage des Landes steckt seit den letzten Präsidentschaftswahlen im Jahr 2014 und der höchst umstrittenen Absetzung der demokratisch gewählten Präsidentin in einer Krise, wodurch es zu massiven Kürzungen von Investitionen im Bildungswesen im Allgemeinen kommen kann. Nichtsdestotrotz kann die brasilianische Germanistik und Deutschlehrausbildung auch noch im heutigen Kontext durch die Vertiefung der Zusammenarbeit mit wichtigen traditionellen und neuen Partnern aus Deutschland die sprachenpolitischen Entwicklungen im Land positiv beeinflussen und dazu beitragen, eine beständige Veränderung im brasilianischen Bildungssystem herbeizuführen.

### **2.3 Der Studiengang *Letras-Alemão* an der UFPR**

In diesem Teilkapitel werden insbesondere Aspekte des Studiengangs *Letras-Alemão* an der UFPR unter die Lupe genommen, sodass sich der engere Rahmen des hier durchgeführten Forschungsvorhabens deutlicher herauskristallisiert.

Zur Spezifik des *Letras*-Kurses mit Schwerpunkt Deutsch an der UFPR hat Chaves (2012: 29-34) ausführlich in ihrer Masterarbeit im Rahmen des bilateralen

---

<sup>24</sup> ENEM ist die zentrale Schulabschlussprüfung zur Anerkennung der allgemeinen Hochschulreife.



Masterprogramms in DaF<sup>25</sup> zwischen der UFPR und der Universität Leipzig geschrieben. Für das hier angestrebte Forschungsvorhaben sind vor allem Aspekte des *Letras*-Studienganges von Interesse, welche unmittelbar mit der Deutschlehrausbildung in Verbindung stehen und zudem den kontextuellen Rahmen für dieses Dissertationsvorhaben näher charakterisieren. Daher wird vor allem auf Aspekte des Curriculums, Möglichkeiten der Verbindung zwischen Praxis und Theorie im Laufe der Ausbildung sowie auf mögliche Strategien zur Verbesserung des Studienangebots eingegangen<sup>26</sup>.

An der UFPR wird das *Letras*-Studium<sup>27</sup> in vier unterschiedlichen Modalitäten (*licenciatura*, d.h. Studium auf Lehramt, und drei Möglichkeiten von *bacharelado* mit Schwerpunkt entweder in Literatur, oder in Linguistik, oder in Übersetzung) angeboten. Die angebotenen Sprachen sind Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Latein, Japanisch, Polnisch, Portugiesisch und Spanisch. Das Studium kann in entweder einer oder zwei Sprachen aufgenommen werden. Im ersten Fall handelt es sich um einen einfachen Abschluss in einer (Fremd-)Sprache, im Zweiten entscheidet sich der Student für einen doppelten Abschluss immer in Kombination mit Portugiesisch und einer Fremdsprache, z.B. Portugiesisch-Deutsch, Portugiesisch-Polnisch oder Portugiesisch-Englisch, usw.

Die Deutschstudien können nun folgender Maßen an der UFPR absolviert werden: als Studium zur Lehrbefähigung (*licenciatura*) in den Bereichen Deutsch und Portugiesisch, nur im Bereich Deutsch, oder als *bacharelado* in Deutsch mit dem Schwerpunkt Literatur, Linguistik oder Übersetzung.

---

<sup>25</sup> Nähere Informationen zum bilateralen Masterstudienprogramm Curitiba-Leipzig unter <<http://www.pgletas.ufpr.br/>> und <<http://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/ma-studiengang-curitiba.html?PHPSESSID=h6727j48v2a99g3g>> [zuletzt abgerufen am 07.12.2016].

<sup>26</sup> Zur allgemeinen Zielvorgaben der *Letras*-Ausbildung an der UFPR wurde das Dokument *Projeto político-pedagógico do Curso de Letras da UFPR-2007* verfasst (verfügbar unter <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/PROJETO-POLITICOversao-finalissima.pdf>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016]). Chaves (2012: 29-34) setzt sich kritisch mit dem Dokument auseinander und bemerkt, dass zwar wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen für Absolventen des *Letras*-Studiums genannt werden, allerdings erfasse das Dokument nicht alle grundsätzlichen Anforderungen eines *Letras*-Studiums. Die vorgesehenen Ziele sind „unklar“ und „inkonsistent“ formuliert. Sie plädiert für eine Überarbeitung der Zielsetzungen, damit mehr Klarheit und Objektivität gewährleistet werden (ebd.: 31).

<sup>27</sup> Die hier angeführten Informationen zum *Letras*-Studiengang an der UFPR stammen aus der Webseite des Sekretariats des Studienganges: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/Letrasgraduacao/>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016] und aus Chaves (2012).



Zurzeit wird heftig universitätsintern darüber diskutiert, wie die Curricula der *licenciatura*-Studiengänge im Zuge der *resolução 02/2015*<sup>28</sup> des *Conselho Nacional de Educação* aussehen werden. Dieser Beschluss vom brasilianischen Bildungsministerium hat maßgebliche Auswirkungen u.a. auf die anzustrebenden Studienabschlüsse, auf den Aufbau und Struktur der *licenciatura*-Studiengänge und auf die Dauer des Gesamtstudiums. Da die Richtlinien im Dokument nicht immer sehr eindeutig sind, herrschen gerade viele Unklarheiten bzgl. der Neustrukturierung der *Letras*-Studiengänge an der Universität. Laut dem Beschluss wird die Studiendauer der Lehramtstudiengänge mindestens 3200 Zeitstunden umfassen, die auf mindestens vier Jahre verteilt werden sollten. Zurzeit sind für die Lehrbefähigung Portugiesisch/Deutsch 3600 und für Deutsch alleine 2945 Zeitstunden vorgesehen.

Auch hinsichtlich der Beibehaltung der zurzeit möglichen doppelten Lehrbefähigung Portugiesisch in Verbindung mit einer anderen Fremdsprache wird im Beschluss keine klare Auskunft gegeben. An der UFPR wird innerhalb unterschiedlichen Universitätsinstanzen angesichts der signifikanten Umstrukturierung der Studiengänge u.a. darüber diskutiert, welche Sprachabteilung in welchem Umfang sich an der Komposition der Curricula der *Letras*-Studiengänge beteiligen wird. Die Entscheidungen bezüglich einer Umstrukturierung der unterschiedlichen *Letras*-Studiengänge sollen schon ab 2019 für die neu aufgenommenen Studenten gelten. Im Folgenden wird die aktuelle Struktur des *Letras-Alemão*-Studiengang kurz geschildert. Angesichts der oben dargestellten Lage wird sich diese Struktur höchst wahrscheinlich ab 2019 verändert haben.

Die Abteilungen, die für die Umsetzung des Curriculums der *Letras*-Studiengänge auf *licenciatura* zuständig sind, sind z.T. in der Fakultät für Geisteswissenschaften<sup>29</sup> (DELLIN, DELEM und DEPAC)<sup>30</sup> und in der Fakultät für Erziehungswissenschaften<sup>31</sup> (DTPEN, DTFE, DEPLAE)<sup>32</sup> angesiedelt. Das DEPAC,

---

<sup>28</sup>

Abrufbar

unter

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)> [zuletzt abgerufen am 26.04.2018].

<sup>29</sup> Auf Portugiesisch *Setor de Ciências Humanas*: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

<sup>30</sup> DELLIN - *Departamento de Literatura e Linguística*: <<http://www.dellin.ufpr.br/>>; DELEM - *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas*: <<http://www.delem.ufpr.br/2015/>>; DEPAC - *Departamento de Polonês, Alemão e Letras: Clássicas* <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/depac/>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

<sup>31</sup> Auf Portugiesisch *Setor de Educação*: <<http://www.educacao.ufpr.br/portal/>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

die Abteilung, in der die Deutschdozenten angesiedelt sind, zählt zur Zeit mit 3 promovierten Dozenten im Bereich deutscher Sprache, Literatur und Übersetzung, 2 Dozenten mit Master-Abschluss, einem DAAD-Lektorat<sup>33</sup>, einer DAAD-Sprachassistentin<sup>34</sup> und einer in Zusammenarbeit zwischen CAPES und DAAD geförderten GTA-Stelle<sup>35</sup>. Im DTPEN in der Fakultät für Erziehungswissenschaften ist im Bereich der Didaktik/Methodik ein spezifisch qualifizierter Dozent tätig, der für die Ausbildung von sowohl Englisch- als auch Deutschstudenten zuständig ist. Dass ein auf die Spezifik der jeweiligen Sprache spezialisierter Dozent für den didaktisch-methodischen Bereich aus der Fakultät für Erziehungswissenschaften im *Letras*-Studium mitwirkt, ist in Brasilien, wie bereits oben geschildert, eher eine Ausnahme. Einer praktischen Zusammenarbeit mit der Fakultät für Erziehungswissenschaften in Hinblick auf die Lehrerausbildung mit den Dozenten aus dem Deutschbereich der UFPR unterliegt allerdings keine Systematik und sie könnte sicherlich intensiviert werden. Für den *Letras*-Studiengang waren im Jahr 2015 insgesamt 55 Studenten eingeschrieben, davon 26 für die *licenciatura* und 29 für den *bacharelado*<sup>36</sup>. Daten zur Abbrecherquote in den Deutschstudien an der UFPR liegen leider nicht vor.

Im ersten und zweiten Semester sind grundlegende Disziplinen in den Bereichen Linguistik, Literaturtheorie und portugiesische Sprache sowie griechische Epik und römische Lyrik sowohl für den *licenciatura*- als auch für den *bacharelado*-Kurs vorgesehen<sup>37</sup>. Auch eine Einführung in die wissenschaftliche Arbeit ist während den zwei ersten Semestern eingeplant. All diese sind Pflichtseminare und bilden mit

---

<sup>32</sup> DTPEN - *Departamento de Teoria e Prática de Ensino*: <<http://www.educacao.ufpr.br/portal/category/dtpen/>>; DTFE - *Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação*: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/dtfel/>; DEPLAE - *Departamento de Planejamento e Administração Escolar*: <<http://www.deplae.ufpr.br/>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

<sup>33</sup> Laut Angaben des DAADs in Brasilien gibt es zurzeit im ganzen Land 7 besetzte Lektorate. <<https://www.daad.org.br/de/ueber-uns/lektoren/>> [zuletzt abgerufen am 28.02.2017].

<sup>34</sup> Mehr Informationen zum Sprachassistentenprogramm unter <<https://www.daad.de/ausland/studieren/stipendium/de/70-stipendien-finden-und-bewerben/?status=&target=48&subjectGrps=&daad=&q=&page=1&detail=10000356>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

<sup>35</sup> Mehr Informationen zum Programm Lehrassistenten – *Assistentes de Ensino CAPES-DAAD* unter <<https://www.csf-alemanha.de/pt/28130/index.html>> [zuletzt abgerufen am 23.11.2016].

<sup>36</sup> Zugänglich bei *Coordenação de Letras an der UFPR*. Nicht veröffentlicht.

<sup>37</sup> Im Anhang 1 sind die Curricula für den *Letras*-Studiengang auf *licenciatura alemão* und *bacharelado alemão/português* mit Schwerpunkt Übersetzung zu sehen. Die Curricula sind auch unter <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/grades/>> zugänglich [zuletzt abgerufen 07.12.2016]. Für die Schwerpunktsetzung Linguistik und Literatur siehe folgendes Dokument: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2014/08/PROJETO-POLITICOversao-finalissima.pdf>> [zuletzt abgerufen am 27.02.2017].

den sprachdidaktischen Seminaren das allen Studiengängen gemeinsame Curriculum für die ersten zwei Semester.

Allen Modalitäten des *Letras*-Studiums gemeinsam sind die sprachpraktischen Seminare, die sich auf insgesamt 600 Stunden belaufen. Das macht 16,66% bis 20,37% der gesamten Zeit eines Studiums zur Lehrbefähigung und zwischen 20,68% bis 25% des gesamten *bacharelado*-Kurses (CHAVES 2012: 32-33) aus. Bei vorhandenen Sprachkenntnissen seitens des Studenten wird ein Einstufungstest durchgeführt, sodass sich je nach Diagnose die vorgesehene Stundenanzahl für Sprachkurse verringern kann. Wie bereits oben erwähnt, erreichen die Deutschstudenten an der UFPR in der Regel zumindest im Bereich grammatikalischer Strukturen die B2-Niveaustufe nach dem Ablegen aller sprachpraktischen Seminare (CHAVES 2012: 65).

Ab dem dritten Fachsemester unterscheiden sich die Curricula in Bezug auf die Fachinhalte je nach Abschluss und Schwerpunkt. Neben den sprachpraktischen Seminaren für Deutsch werden Lehrveranstaltungen zur römischen Komödie und griechischen Tragödie, Linguistik, deutschen, portugiesischen und brasilianischen Literatur, Pädagogik oder Seminare zur Übersetzungstheorie je nach Studienschwerpunkt angeboten. Wahlpflichtfächer müssen auch belegt werden, daher besuchen viele Studenten zusätzliche sprachpraktische Seminare für Deutsch. *Licenciatura*-Studenten müssen zudem Pflichtfächer besuchen, die von der Fakultät für Erziehungswissenschaft angeboten werden. Diese Lehrveranstaltungen beschäftigen sich mit Aspekten der Lernpsychologie, Erziehungspolitik und -planung, Didaktik, Planung der pädagogischen Arbeit, interaktiven Erziehungsverfahren, Methodologie des Fremdsprachenunterrichts, Praktikum im Fremdsprachenunterricht I und II, Erziehungswissenschaftliche Forschung I und II (übersetzt durch CHAVES 2012: 34).

Was die Inhalte und Lernzielsetzung der Seminare zur Methodik/Didaktik von DaF angeht, ist aus den offiziellen Seminarbeschreibungen nur Allgemeines zu entnehmen. Ein Überblick über unterschiedliche Ansätze der Vermittlung moderner Fremdsprache, sowie über die aktuelle Lage des FS-Unterrichts im brasilianischen Bildungswesen wird im Seminar *Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna I: Alemão/Inglês* gegeben. Ein direkter Praxisbezug wird im Rahmen des Seminars *Prática de docência em língua estrangeira moderna I: alemão/inglês*

ermöglicht, in dem Studenten an der Analyse und Konzeption von didaktischen Materialien beteiligt werden. Zudem soll in Verbindung mit dem Seminar ein vom Dozenten beaufsichtigtes Hospitationspraktikum an Schulen absolviert werden, im Rahmen dessen didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts und ihre theoretische Untermauerung reflektiert werden sollen. Im nachfolgenden Seminar *Prática de docência em língua estrangeira moderna II: alemão/inglês* kommen die Studenten dazu, die eigenen Unterrichtsentwürfe in realen Unterrichtssituationen in die Praxis umzusetzen, allerdings gehen die dem Seminar zugrundeliegenden fremdsprachdidaktischen Ansätze und die tatsächlichen Unterrichtsbedingungen aus der Seminarbeschreibung nicht deutlich hervor.

Hinsichtlich der angebotenen Seminare, die einen unmittelbaren Bezug zur deutschen Literatur aufweisen, sind aus den Seminarbeschreibungen<sup>38</sup> ebenfalls nur wesentliche Kernpunkte zu entnehmen. So wird im Seminar *Literatura Alemã I* ein allgemeiner Überblick der deutschen Literatur seit ihrer Entstehung bis zur Renaissance gegeben. Im Seminar *Literatura Alemã II* werden die Epochen oder literarischen Strömungen des Illuminismus, Klassizismus und der Romantik behandelt. *Literatura Alemã III* ist dem Realismus, Naturalismus, Impressionismus und Expressionismus gewidmet, während sich die Studenten im Seminar *Literatura Alemã IV* mit Exil- und Nachkriegsliteratur beschäftigen.

Da leider in den einzelnen Seminarbeschreibungen keine konkreten Literaturangaben gemacht werden und die Seminare im Laufe der Zeit von unterschiedlichen Dozenten abgehalten werden, ist es schwierig von einem grundlegenden Kanon oder literaturdidaktischen Ansätzen, die im Rahmen der Literaturseminare verfolgt werden, auszugehen. In Hinblick auf die Deutschlehrausbildung wären auch Fragen bezüglich Literaturvermittlung oder der Rolle von literarischen Texten und ästhetischen Lerngegenständen im DaF-Unterricht während des Studiums zu thematisieren. Ob diese Verzahnung zwischen literaturgeschichtlichem, literaturtheoretischem Wissen und literaturdidaktischen, fremdsprachdidaktischen Ansätzen im Rahmen der Literaturseminare stattfinden sollte, wäre noch zu diskutieren. Auf jeden Fall wäre eine solche Verzahnung angesichts der späteren Lehrtätigkeit auch schon im Laufe des Studiums wünschenswert. Diese Dissertationsarbeit versucht eine Möglichkeit anzuvisieren,

---

<sup>38</sup> Siehe dazu Anhang 3.

dies im Rahmen eines Unterrichtspraktikums am Sprachenzentrum der Universität zu gewährleisten.

In Hinblick auf die Deutschlehrausbildung an der UFPR spielt auch der bilaterale Masterstudiengang in DaF mit der Universität Leipzig eine wichtige Rolle. Auch wenn dieses Studium keine Lehrbefähigung für das öffentliche Schulwesen in Brasilien erteilt, ist der Studiengang als einzigartige Möglichkeit eines Aufbaustudiums im Bereich DaF in ganz Südamerika eine wichtige Anlaufstelle für die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrenden in ganz Brasilien. Das Masterstudium bietet die Möglichkeit, einen doppelten Abschluss an den Universitäten zu erlangen, was die beruflichen Chancen in beiden Ländern erhöht. Der bilaterale Master ist 2009 aus der im Rahmen einer 2004 initiierten Kooperation in Form eines UNIBRAL-Programmes zwischen beiden Universitäten entstanden<sup>39</sup>. Brasilianische und deutsche Studenten werden während des Studiums gefördert: im Falle der Deutschstudenten, die für ein Jahr nach Brasilien kommen, über das DAAD-Programm "Integrierte internationale Studiengänge mit Doppelabschluss"<sup>40</sup>, und im Falle der brasilianischen Studenten, die ebenfalls ein Jahr in Deutschland verbringen, durch die von der CAPES vergebenen Stipendien im Rahmen des *Programa Pós-Graduação em Letras - UFPR* während des Studiums in Brasilien, für die Zeit in Deutschland rechnen sie mit DAAD-Stipendien<sup>41</sup>. Bis zum Jahr 2015 zählte der bilaterale Masterstudiengang mit 31 Studenten/Absolventen, 15 abgeschlossenen Arbeiten und 5 noch im selben Jahr abzuschließenden Masterarbeiten<sup>42</sup>. Das Unterrichtspraktikum während des Masterstudiums wird von vielen Studenten, sowohl brasilianischen als auch deutschen, am Sprachenzentrum Celin-UFPR absolviert.

Auch die empirische Studie der vorliegenden Dissertationsarbeit wurde im Rahmen der Deutschkurse am Sprachenzentrum mit Studenten aus dem *Letras*-Studiengang durchgeführt. Daher sind die Aktivitäten des Sprachenzentrums und

<sup>39</sup> Soethe/Weininger (2009: 368-371) schildern wesentliche Aspekte der Zusammenarbeit zwischen der UFPR, UFSC und der Universität Leipzig, aus der u.a. die Entstehung des binationalen Masters hervorging.

<sup>40</sup> Näheres dazu unter <<https://www.daad.de/hochschulen/programme-weltweit/studiengaenge/de/23193-integrierte-internationale-studiengaenge-mit-doppelabschluss/>> [zuletzt abgerufen am 30.11.2016].

<sup>41</sup> Weitere Informationen dazu unter <<http://www.pgLetras.ufpr.br/>> [zuletzt abgerufen am 30.11.2016].

<sup>42</sup> Diese Angaben stammen aus dem Vortrag von Prof. Paulo Soethe „Angebote der UFPR im Bereich DaF und Deutschlehrausbildung / Ofertas das UFPR na área de Alemão como Língua Estrangeira (DaF) e formação de professores (BR)“, der am Goethe Institut Porto Alegre am 20.07.2015 gehalten wurde (nicht veröffentlicht).

seine Rolle in der Deutschlehrausbildung an der Universität wichtiger Bestandteil der Rahmenbedingungen dieser Arbeit und werden aus diesem Grund im folgenden Teilkapitel kurz beschrieben.

#### **2.4 Hospitations- und Unterrichtspraktikum am Sprachenzentrum der Bundesuniversität Paraná (Celin-UFPR)**

Das Sprachenzentrum Celin-UFPR<sup>43</sup> wurde 1995 gegründet als Ort der Aus- und Weiterbildung für Studenten der *Letras*-Studiengänge der UFPR. Die angebotenen Sprachkurse sind im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelt und haben Studenten und Mitarbeiter der UFPR aus unterschiedlichen Fachbereichen sowie das allgemeine Publikum als Zielgruppe. Auch die Weiterbildung von ausgebildeten Sprachlehrern, die auch als Freiberufler am Celin-UFPR tätig sind, wird am Sprachenzentrum durch unterschiedliche Lehrveranstaltungen wie Tagungen, Seminare, Workshops, Vorträge usw. gewährleistet. Außerdem werden auch wissenschaftliche Studien im Bereich des Portugiesischen als Fremdsprache und der Fremdsprachenvermittlung durchgeführt und unterstützt. Im Bereich der Kulturarbeit zu Brasilien und den im Celin-UFPR vertretenen Sprachen werden Vorträge, Kino- und Tanzabende, Theateraufführungen, usw. veranstaltet. Das Celin-UFPR bietet Sprachkurse in insgesamt 23 Sprachen und zählt jährlich mit rund 7000 Eingeschriebenen.

Das Sprachenzentrum ist eine Art institutioneller Abzweig der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität, jedoch ohne Erwerbszweck. Die Projekte am Celin werden hauptsächlich von den unterschiedlichen Dozenten, die im *Letras*-Studium mitwirken, entwickelt und geleitet. Am Celin-UFPR werden Sprachkurse angeboten, die z.T. von voll ausgebildeten Lehrern, aber auch von Studierenden der *Letras*-Studiengängen als Teil eines Unterrichtspraktikums gehalten werden. Die Hospitations- und Unterrichtspraktika sind zwar nicht verpflichtend für die Studenten während des Studiums, gewinnen allerdings dadurch an Attraktivität, dass die Studenten die ersten Erfahrungen mit dem Unterrichten in einem universitären Kontext sammeln können, der nicht geprägt ist vom ökonomischen bzw.

---

<sup>43</sup> Die allgemeinen Informationen zum Celin-UFPR wurden aus der Webseite des Sprachenzentrums entnommen. Abrufbar unter <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/home>> [zuletzt abgerufen am 30.11.2016].



leistungsorientierten Druck, dem private Einrichtungen im Bereich der Erwachsenenbildung ausgeliefert sind, und haben dabei die Unterstützung von qualifizierten Dozenten im Bereich der Fremdsprachenvermittlung. Das Unterrichtspraktikum hat eine Dauer von einem bis zu sechs Semestern, und durch die Einnahmen der Sprachenzentrums gewährleistete Stipendien werden während der Gesamtdauer des Praktikums vergeben. Das Angebot von Sprachkursen und die Betreuung der Praktika sind Verantwortung der jeweiligen Dozenten der *Letras*-Studiengänge. Obwohl es allgemeine Richtlinien für die Gestaltung der Praktika gibt, ist die Struktur der Praktika je nach Kontext sehr unterschiedlich.

Im Falle von Deutsch, das mit insgesamt rund 550 Lernenden (A1.1 bis B1.3) im Semester nach Englisch und Französisch auf Platz 3 steht, beträgt das Praktikum entweder 20 oder 30 Stunden wöchentlich, je nach Vereinbarung zwischen dem Studenten und dem verantwortlichen Dozenten. Zum Zeitpunkt der hier durchgeführten Studie im Jahr 2015 zählte das Sprachenzentrum im Bereich Deutsch mit insgesamt 26 Lehrkräften, davon 12 Praktikanten aus dem *Letras*-Studium und 6 aus dem bilateralen Masterstudiengang in DaF. Voraussetzung für die Aufnahme des Unterrichtspraktikums ist der *Letras-Alemão*-Studentenstatus und das erfolgreiche Ablegen der sprachpraktischen Seminare bis *Língua Alemã III*. Oft ist das sprachliche Niveau der Praktikanten in Deutsch unzureichend für die Lehrtätigkeit. Dies stellt eine große Herausforderung für die Gestaltung des Praktikums dar, und Studenten mit unzulänglichen Deutschkenntnissen werden entweder nicht für das Praktikum zugelassen oder sie belegen alle Bausteine des Praktikumsprogramm, ohne jedoch selbst eine Gruppe eigenständig zu übernehmen.

In der Regel hospitieren die Praktikanten im ersten Semester in einem der Deutschkurse, meistens auf den niedrigeren Niveaustufen, und haben ständigen Kontakt mit der jeweiligen Lehrkraft und Gruppenteilnehmern. Die Unterrichtsbeobachtungen werden anhand von Beobachtungsbögen festgehalten und zusammen mit dem Praktikumsbetreuer ausgewertet. Während des Praktikums arbeiten die Studenten gemeinsam im Lehrerzimmer an der Erstellung von Zusatzmaterialien und Verbesserung der Sprachtests unter Leitung eines für Deutsch verantwortlichen Assistenten, der in der Regel eine erfahrene Lehrkraft am Sprachenzentrum ist. Zusätzlich dazu sind die Praktikanten verpflichtet, an einer Lehrveranstaltung zur Lehrerausbildung mit insgesamt 45 Stunden im Semester



teilzunehmen. Im Seminar werden allgemeine Themen zur Didaktik und Methodik des DaF behandelt und die eigene Unterrichtsgestaltung der Praktikanten vorgestellt und diskutiert. Die Inhalte und Arbeitsweise dieser Lehrveranstaltung sind dem jeweiligen Dozenten überlassen und lassen sehr viel Spielraum zu. Die Sensibilisierung für eine bestimmte Art der Arbeit mit literarischen Texten im FS-Unterricht, die im Rahmen dieser Arbeit eine wesentliche Rolle gespielt hat, wurde von mir selbst, als für dieses Seminar verantwortlichen Dozenten und zudem Koordinator der Deutschkurse und Betreuer der Praktikanten für Deutsch am Celin-UFPR, konzipiert und durchgeführt.

Nachdem der allgemeine institutionelle Kontext der hier dargestellten Forschungsarbeit geschildert wurde, sollen im nächsten Kapitel aktuelle Ansätze zum Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten im DaF-Unterricht vorgestellt und analysiert werden.

### 3 Der Einsatz von Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

#### 3.1 Deutschsprachige Literatur im *Letras-Alemão*-Studium im brasilianischen Hochschulkontext

Hinsichtlich des Einsatzes von literarischen Texten im brasilianischen Hochschulbereich gibt es bereits einige Arbeiten, die sich der Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven widmen. In dem 2005 erschienenen Buch *Literatura Alemã nos Trópicos. Uma Aclimação do Cânone nas Universidades Brasileiras* analysiert Claudia Dornbusch den Lehrplan für Literaturseminare unterschiedlicher brasilianischen Universitäten im Rahmen der *Letras Alemão*-Ausbildung und kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Lehrpläne in der Regel von einem der traditionellen Germanistik nahestehenden Literaturkanon ausgehen. Die meist behandelten Autoren in den Lehrplänen sind Lessing, Goethe, Schiller, Gottfried Keller, Gerhart Hauptmann, Rainer Maria Rilke, Bertolt Brecht, Franz Kafka, Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Anna Seghers, Thomas Mann, Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt, Christa Wolf und Siegfried Lenz (vgl. DORNBUSCH 2005: 87). Laut Dornbusch sollte der Kanon für Literaturkurse im Germanistikstudium in Brasilien eine andere Schwerpunktsetzung besitzen, welche der Standortspezifität des brasilianischen Kontextes mehr Rechnung trägt. Dabei sind Aspekte wie der Sprachstand der Studenten, die Beziehung zwischen fremdem Text und der brasilianischen Leserschaft und die Rolle der deutschsprachigen Literatur als Weltliteratur von wesentlicher Bedeutung. Ein nach diesen Aspekten konzipierter literarischer Kanon für das Germanistikstudium in Brasilien wird von der Autorin vorgeschlagen (vgl. DORNBUSCH: 109-130). Somit gelingt es Dornbuschs Arbeit, eine erste Grundlage für die Reflexion der Literaturseminare im Rahmen der germanistischen Ausbildung in Brasilien zu liefern, welche den standortspezifischen Kontext nicht aus dem Blick verliert.

Auch die im selben Jahr erschienene Dissertationsarbeit von dem an der UFPR tätigen Dozenten Henrique Janzen *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível* leistet einen wichtigen Beitrag rund um die Diskussion über den Einsatz von Literatur im Rahmen der Germanistikausbildung in Brasilien. Janzen plädiert für einen Ansatz, welcher den kulturellen Dialog und Prozesse des Kulturtransfers ermöglicht. In den Literaturseminaren soll demnach zuerst die Lektüre

eines brasilianischen Werkes unter Berücksichtigung seines sozio-historischen und literarischen Kontextes stattfinden und danach eine Verbindung zum deutschsprachigen literarischen Text aufgebaut werden (vgl. JANZEN 2005: 79-139). Dieser Ansatz geht vom eigenkulturellen Kontext des Studierenden aus, was die Identifikationsmöglichkeiten und somit die Lesemotivation erhöht, und eine tiefgehende Auseinandersetzung mit beiden Texten ermöglicht. Beispielhaft werden zwei Bildungsromane *O Ateneu* und *Jakob von Gunten* analysiert und in Verbindung zueinander gesetzt. Eine kurze, mit Studenten aus dem Germanistikstudiengang der UFPR durchgeführte empirische Studie versucht, den vorgeschlagenen Ansatz in die Praxis umzusetzen und zumindest ansatzweise zu evaluieren (vgl. ebd.: 139-148). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Beschäftigung mit dem brasilianischen Bildungsroman vor der Lektüre von *Jakob von Gunten* zu tiefgehenderen Interpretationen durch die Studenten geführt haben im Vergleich zu anderen Studenten, die sich nur mit dem deutschen Werk befasst hatten. Auch bei diesem Ansatz werden standortspezifische Aspekte bei der Arbeit mit Literatur im brasilianischen Germanistikstudiengang berücksichtigt, wobei sowohl literaturtheoretische als auch methodologische Überlegungen vorangebracht werden.

Ein weiterer Beitrag zur Diskussion um die Literatur- und Sprachvermittlung im Studiengang *Letras Alemão* ist die 2012 von Natália Fadel vorgelegte Dissertationsarbeit *Lesen und Sehen: Die Gegenwartsliteratur in der brasilianischen Germanistik*. Die Autorin stellt fest, dass im *Letras-Alemão*-Studiengang an der UNESP Spracherwerb und Literaturunterricht parallel zueinander stattfinden, und dass die Studenten in den Literaturkursen in der Regel nur Zugang zu literarischen Texten aus dem deutschsprachigen Kulturraum haben, die ins Portugiesische übersetzt worden sind. Darüber hinaus werden Texte aus der Gegenwartsliteratur bzw. Literatur nach 1989 aufgrund der mangelnden vorhandenen Übersetzung in den Lehrplänen kaum berücksichtigt, was zu einer nicht zu unterschätzenden Wissenslücke bei den Studenten führt (FADEL 2012: 9). Von diesem Kontext ausgehend gestaltet Fadel eine Art Pilotkurs, im Rahmen dessen der Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* bearbeitet wird, und dessen Verlauf die Grundlage für die in der Arbeit angestrebte empirische Analyse bildet. Die Arbeit spricht nicht nur wesentliche Aspekte der Literatur- und Sprachvermittlung im Rahmen der Deutschstudien in Brasilien an, wie etwa die unzureichenden Sprachkenntnisse der

Studenten für die Rezeption von deutschsprachigen literarischen Texten im Original und die sich daraus ergebende fehlende Lesemotivation oder auch der vorgesehene Kanon, der Gegenwartsliteratur so gut wie ausschließt, sie versucht beispielhaft eine „Verbindung zwischen Sprach-, Literatur- und Didaktikunterricht für angehende Lehrkräfte des Deutschen als Fremdsprache“ (ebd.: 142-143) herzustellen.

Auch Nicol Perthel (2012) befasst sich im Rahmen ihrer Masterarbeit mit dem Einsatz von Literatur im *Letras-Alemão*-Studium in Brasilien. Hauptziel der Arbeit besteht daraus, „kulturellen Bildern in deutschsprachiger Literatur mit Brasilienbezug nachzugehen und diese nutzbar für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache zu machen“ (PERTHEL 2012: 81). Durch die Beschäftigung mit literarischen Texten und mit den in ihnen enthaltenen Fremdheiten thematischer oder sprachlicher Art können Kompetenzen im Umgang mit fremdkulturellen Deutungsmustern vermittelt werden, die zum kulturellen Lernen beitragen. Theoretische Überlegungen zum Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht werden in Erwägung gezogen. Dabei werden Schlüsselbegriffe und aktuelle Konzepte zum kulturellen Lernen erörtert, die dann im Rahmen von Unterrichtsentwürfen zu den Texten *Himmelfarb* von Michael Krüger, *Wunderwelt* von Hugo Loetscher und *Selige Zeiten, brüchige Welt* von Robert Menasse vergegenwärtigt werden. Auch wenn die Autorin selbst die empirische Erprobung der Unterrichtseinheiten als Forschungsdesiderat ansieht (ebd.: 84), leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Debatte um den Einsatz literarischer Texte im brasilianischen Germanistikstudium vor allem durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen zum kulturellen Lernen im DaF-Bereich und durch die vorgeschlagenen didaktischen Umsetzungen.

Eine weitere Masterarbeit zum Einsatz literarischer Texte im Rahmen der Deutschlehrausbildung in Brasilien ist die von Maria Carolina Moccasin de Farias (2015) mit dem Titel *Anderssprachige Literatur mit Deutschlandbezug und die Ausbildung von Deutschlehrern: Guimarães Rosas „Deutsche Erzählungen“ in Brasilien*. In der Arbeit wird der Einsatz brasilianischer Literatur mit Deutschlandbezug bei der Ausbildung angehender Deutschlehrende im Studium *Letras-Alemão* untersucht. Zwei Erzählungen des großen brasilianischen Romanciers Guimarães Rosa, *A Velha* und *O Mau Humor der Wotan*, werden in Hinblick auf ihr Potenzial analysiert, „die Germanistikstudenten für Aspekte wie das kulturelle Lernen und die diskursive Dimension der Sprache zu sensibilisieren“

(FARIAS 2015: Zusammenfassung). Theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Werken bilden aktuelle Tendenzen in Literatur- und Kulturstudien im DaF. Schlüsselbegriffe wie das kulturelle Lernen werden näher definiert und der Ansatz der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT 2009, DOBSTADT/RIEDNER 2011a; 2011b), der auch im Rahmen dieser Masterarbeit eine zentrale Rolle spielt<sup>44</sup>, auf eine „Didaktik der poetischen Diskursivität“ erweitert (vgl. FARIAS 2012: 52-60). Die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen im Bereich Literatur- und Kulturstudien in DaF, die Erweiterung dieser Konzepte und ihre Übertragung auf die Analyse der ausgewählten Werke dienen als mögliche Grundlage für die weitere Erforschung des Einsatzes von Literatur in der Deutschlehrerausbildung in Brasilien.

Weitere, z.T. empirisch angelegte Forschungsfragen im literatur- und kulturdidaktischen Bereich wären auch im brasilianischen DaF-Kontext denkbar<sup>45</sup>. Die Veröffentlichung von Marques-Schäfer/ Bolacio Filho/ Stanke (2016), in der eine empirische Studie zur Rolle von Lehrwerken und Lehrpersonen bei der Auseinandersetzung mit Stereotypen in der Ausbildung zukünftiger DaF- Lehrer vorgestellt wird, sowie der Sammelband *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ – kompetent – kreativ* (FILHO/FUNK 2014) dienen als Beispiele für relevante Forschungsthemen, denen im brasilianischen Hochschulkontext unter Berücksichtigung standortspezifischer Aspekte nachgegangen werden. Gleichmaßen sind empirische Forschungsvorhaben zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK 2015) oder auch zur Ermittlung des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten aus anderen Kontexten (vgl. dazu JACQUIN 2014; SCHÄDLICH/SURKAMP 2015) bei eventuell notwendigen Anpassungen an den brasilianischen Kontext denkbar.

---

<sup>44</sup> Siehe dazu die Auseinandersetzung mit dem Ansatz im Teilkapitel 3.2.1.

<sup>45</sup> In diesem Zusammenhang sind weitere bereits abgeschlossene Masterarbeiten im Bereich des binationalen Masterstudiengangs "Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs" (UFPR/Universität Leipzig) zu nennen: *Übersetzen und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse* (WRUCK 2016), sowie *Raumbezogene Identität und Zugehörigkeit in deutschsprachigen Liedtexten: Eine Analyse zum Deutungsmuster Heimat* (KRUSCHE 2017). Auch der Sammelband *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ – kompetent – kreativ* (FILHO/FUNK 2014) dient als Beispiel für relevante Forschungsthemen, denen im brasilianischen Hochschulkontext unter Berücksichtigung standortspezifischer Aspekte nachgegangen werden.

Auch die hier vorgelegte Dissertationsarbeit befasst sich mit Fragen der Sprach- und Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung im brasilianischen Hochschulkontext. Auch hier spielen Fragen des literarischen Kanons für den DaF-Unterricht in Brasilien vor allem bei der Begründung der Auswahl der eingesetzten Werke eine Rolle<sup>46</sup>, allerdings werden die Texte von den angehenden Lehrkräften in einem anderen Kontext angewendet, denn es handelt sich um Deutschkurse am Sprachenzentrum der Universität mit Zielgruppen unterschiedlicher (beruflichen) Interessen. Auch aktuelle Tendenzen in den Literatur- und Kulturstudien im DaF-Bereich wie etwa die „Didaktik der Literarizität“, die „symbolische Kompetenz“ oder das „ästhetische Lernen“ bilden hier die theoretische Grundlage für die Analyse der erhobenen Daten. Ebenso wie bei Fadel (2012) wird hier eine Art Pilotkurs entworfen und durchgeführt, der die Verzahnung von literaturtheoretischem, literatur- und fremdsprachdidaktischem Wissen anvisiert und als Grundlage für die weitere Verankerung solcher praxisbezogenen Lernangebote in Curricula der universitären Deutschlehrausbildung dient. Wesentlicher Unterschied zu den oben beschriebenen Arbeiten besteht darin, dass der Umgang mit literarischen Texten seitens angehender Deutschlehrer im Rahmen eines Unterrichtspraktikums am universitären Sprachenzentrum qualitativ-empirisch analysiert wird.

Nachdem in diesem Teilkapitel kurz auf Beiträge eingegangen worden ist, die den Einsatz literarischer Texte im Rahmen des *Letras-Alemão*-Studiums aus literaturtheoretischer, literaturdidaktischer und fremdsprachdidaktischer Sicht reflektieren und gleichzeitig die Standortspezifität des brasilianischen Hochschulkontextes mitberücksichtigen, geht es im folgenden Teilkapitel darum, theoretische Prämissen für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Bereich anzuführen und kritisch zu betrachten, die meines Erachtens ebenfalls als Grundlage für die Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer dienen können.

### **3.2 Neue Perspektiven zur Rolle von Literatur im DaF/DaZ-Bereich**

Die Frage nach der Funktion von Literatur im DaF-Unterricht wurde im Laufe der Zeit bereits mehrfach in der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Vor allem seit Mitte

---

<sup>46</sup> Siehe dazu Teilkapitel 3.4.

der 1970er Jahren gewannen literarische Texte wieder an Bedeutung. Dieses Interesse entwickelte sich aus der Unzufriedenheit mit dem damaligen FS-Unterricht, der sich stark an der Pragmatik und am kommunikativen Ansatz orientierte, und bei dem literarische Texte so gut wie keine Rolle spielten. Literarische Texte galten als zu schwierig, zu lang und dienten nicht den Zwecken der alltäglichen Kommunikation (EHLERS 2010: 1530)<sup>47</sup>. Die einseitige Betonung der alltäglichen Kommunikation und die Schwerpunktsetzung auf mündliche Fertigkeiten gerieten in Kritik (PIEPHO 1974; KAST 1980; LÖSCHMANN 1975 zitiert nach EHLERS 2010: 1530). Dies führte zur Neugewichtung literarischer Texte, denn sie sorgten nicht nur für eine breitere Auswahl an Textsorten und boten Möglichkeiten der Förderung der Lesefertigkeit, sondern wirkten durch ihren Unterhaltungscharakter als Motivationsfaktor und dienten gleichzeitig den Zwecken eines kommunikativen FS-Unterrichts.

Riedner spricht von zwei Paradigmen, die zu Beginn der 80er Jahren die Theoriebildung der Literaturvermittlung im DaF stark geprägt haben und heute noch in manchen Ansätzen Anklang finden. Zum einen richtete sich der Einsatz literarischer Texte im FS-Unterricht nach den Prämissen der Rezeptionsästhetik, nach der die Bedeutung eines Textes erst aus der Interaktion zwischen Leser und Text entsteht. Der Leser setzt sein Vorwissen ein, um die Leerstellen des Textes (ISER 1975) zu füllen und somit dem Text Bedeutung zuzuweisen. Für den FS-Unterricht bedeutet dies, dass dem Leser/Lerner eine wichtigere Rolle bei der Bedeutungsgenerierung während des Lesevorgangs zukommt. Dabei spielt das individuelle, aber auch das kulturell geprägte Vorwissen des Lerners eine wesentliche Rolle.

Zum anderen entstand das interkulturelle Paradigma, das es sich u.a. zum Ziel gemacht hat, Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeitssicht bewusst zu machen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Fremdsprachenlerner ihre eigene Sicht auf den fremdsprachlichen Text werfen und ihn ihrem kulturell geprägten Vorwissen entsprechend deuten. Die interkulturelle Germanistik<sup>48</sup> ging von der Prämisse aus, dass es kulturspezifische Lektüren ein und desselben Textes gibt, die

---

<sup>47</sup> Weitere Gründe gegen und für den Einsatz literarischer Texte im FS-Unterricht, die häufig in der literatur- und fremdsprachendidaktischen Diskussion genannt werden, werden auch bei Koppensteiner (2001: 12-14) zusammengetragen. Er führt Argumente inhaltlicher, sprachlicher und methodisch-didaktischer Art und positioniert sich letztendlich eindeutig für die Einbeziehung von Literatur im DaF-Unterricht.

<sup>48</sup> Siehe dazu Müller-Jacquier (2010).



im FS-Unterricht produktiv gemacht werden sollten. Das folgende Zitat verdeutlicht, wie Wierlacher damals die Notwendigkeit begründete, diese kulturspezifischen Lektüren im Bereich des Deutschen als Fremdsprache empirisch zu erforschen:

Hier stellt sich freilich ein besonderes Problem für die Literaturwissenschaft unseres Faches in Institutionen mit multikulturellen Studentengruppen; der Aspekt der empirischen Literaturwissenschaft wird sich in diesem Fall sinnvollerweise konzentrieren auf die Erforschung des Einflusses einer fremdkulturellen Umgebung auf die Lektüre ihrer Texte sowie umgekehrt auf die Erforschung der Divergenzen im kulturellen Habitus differierender Studentengruppen bei der Aufnahme dieser Texte. Wir wissen zurzeit so gut wie nichts hinsichtlich der besonderen Schwierigkeiten etwa eines US-Amerikaners bei der Literaturrezeption; es ist unbekannt, welche Literaturgruppe aus welchen Gründen die meisten Rezeptionshemmnisse fördern oder erschweren, welche Wertsetzungen zu Fehlinterpretationen führen. Wenn wir davon ausgehen, dass Literatur auf Problemlagen ihrer Zeit reagiert, dann ist es erforderlich, bei der Erforschung von Rezeptionsweisen dieser Reaktionen die kulturell unterschiedlichen Bewertungen der Problemlagen ins Gespräch zu bringen (WIERLACHER 1980: 151).

Übergeordnetes Lernziel sei ein umfassendes Kulturverstehen, das zum Aufbau einer „Kulturmündigkeit“, die über die Auseinandersetzung mit fremdkulturellen literarischen Texten die Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung ermöglichen würde. Dieses wichtige, pädagogische Ziel der Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache formuliert Wierlacher (1980: 150) wie folgt:

Wir wissen heute, dass die Rezeptionssituation darüber hinaus von zahlreichen sozialen Faktoren determiniert wird, zu denen auch das Unterrichtsmilieu sowie der ganze Wissenschaftskontext gehören. Soll aus diesem naiven Leser ein kritischer werden, muss er diese Bedingungen seines Umgangs mit dem Text bedenken, reflektieren. Mit anderen Worten: es ist unsere erste pädagogische und hermeneutische Aufgabe, dem fremdkulturellen Leser nicht nur die in der Gegenwarts- und Ursprungsumgebung des Textes geltenden Textfunktionen und deren Wurzelsysteme zu verdeutlichen, sondern ihn auch, auf welchem Wege immer, über die ausgangskulturelle Rezeptionssteuerung seiner Textrezeption aufzuklären.

Riedner (2010: 1547) bringt eine Reihe Kritikpunkte an, die im Laufe der Zeit zu den Positionen der *interkulturellen Germanistik* aufgekommen sind. Hier seien einige dieser Punkte kurz genannt: Neben dem fehlenden empirischen Nachweis über die Sinnhaftigkeit kulturspezifischer Lektüren wird die der *interkulturellen Germanistik* zugrundeliegende Gegenüberstellung von eigener und fremder Perspektive einem essentialistischen Kulturbegriff zugeschrieben, der heute als überholt gilt (RIEDNER 2010: 1547; ALTMAYER 1997: 201). Zudem führe die Konzentration auf kulturspezifische Lektüren dazu, dass konkrete Fragen der Literaturvermittlung im Unterricht außer

Acht blieben. Die einseitige Ausrichtung auf inhaltlich-semantische Aspekte bei den Konzepten der *interkulturellen Germanistik* ließ wenig Raum für die Erarbeitung des ästhetischen Potentials literarischer Texte (RIEDNER 2010: 1547; ALTMAYER 1997: 202; EHLERS 1988: 171).

Neuere didaktische Ansätze zur deutschsprachigen Literatur haben sich inzwischen von der Idee abgewandt, kulturspezifische Lektüren zu erforschen. Riedner betont allerdings, dass das interkulturelle Paradigma und der ihm zugrundeliegende essentialistische Kulturbegriff weiterhin im Kern neuerer literaturdidaktischen Ansätze sind. Exemplarisch kritisiert sie Ansätze, welche die Entgegensetzung von kulturell Fremdem und Eigenem auf die eine oder andere Weise beibehalten (RIEDNER 2010: 1548-1549). Dadurch, so Riedner, wird „der Zusammenhang von Literatur und Kultur in der Fachdiskussion bisher weitgehend auf die (kulturell distante) Leserperspektive bzw. auf die Wirkungsstrukturen der Texte als Bedingung kultureller Lesedifferenz eingeengt“ (ebd.: 1550).

Die neuere, ab 2010 einsetzende Entwicklung der *Interkulturellen Germanistik* durch die Gründung der *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik (ZiG)*, die vom Institut für deutsche Sprache, Literatur und Interkulturalität der Universität Luxemburg sowie von der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) herausgegeben wird, dient als Beispiel der Weiterführung des interkulturellen Forschungsparadigma. Im Editorial der ersten Ausgabe im Jahr 2010 erklären die Herausgeber, dass Interkulturalität seit Ende der 70er Jahren sich zu einem Leitbegriff und viel beachtetes Forschungsparadigma entwickelt und im Laufe der Jahrzehnten einen inflationären Gebrauch erfahren hat, der sie zu einem mehr oder weniger substanzlosen Konzept bzw. zu einem Modewort verkommen ließ (HEIMBÖCKEL/HESS-LÜTTICH/MEIN/SIEBURG 2010: 5-7). Aus diesem Grund sei es notwendig, Interkulturalität „als Denknöte unserer Zeit prozessual [zu] begreifen“ (ebd.: 5), die einer ständigen Neuauslegung unterzogen werden müsse. Da das Forschungsparadigma der Interkulturalität nicht mehr einzelfachlich, sondern fachübergreifend gedacht werden sollte, versteht sich die ZiG als „interdisziplinäres und komparatistisches offenes Organ“ im internationalen Wissenschaftskontext. Ihre Ziele werden von den Autoren wie folgt formuliert:

Die *Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik* möchte daher breiten und weit verzweigten Forschungsaktivitäten zu diesem Thema ein wissenschaftliches

Forum bieten, das aktuelle Fragestellungen im Bereich der germanistischen Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft aufgreift und auf diese Weise auch die Einheit der Germanistik abbildet. Darüber hinaus soll sie einen Beitrag dazu beitragen, die unterschiedlichen Ausrichtungen in der Interkulturalitätsforschung zu bündeln und ihr Profil nach Möglichkeit zu schärfen (ebd.).

Ein weiteres Beispiel für neuere Ansätze, die das interkulturelle Forschungsparadigma weiterführen, ist das vom Gießener Kolleg vorgebrachte, hermeneutisch geprägte Konzept der Didaktik des Fremdverstehens (u.a. BREDELLA/CHRIST 1995; 2007 und BREDELLA/ MEIßNER / NÜNNING/ RÖSLER 2000). Das literaturdidaktische Konzept geht von einer grundlegenden Unterscheidung zwischen einer Innenperspektive und einer Außenperspektive beim interkulturellen Verstehen aus. Von einer Innenperspektive wird dann gesprochen, wenn „wir die fremde Kultur von innen heraus verstehen wollen. Wir versuchen dann, die fremde Kultur mit den Augen der Mitglieder dieser Kultur zu sehen“ (BREDELLA 1995: 16). Darüber hinaus schauen wir auf die fremde Kultur ausgehend von unserer eigenen kulturellen Prägung, also „mit unseren eigenen Augen“ (ebd.). Dieser Blick auf das Fremde nennt Bredella die Außenperspektive.

Dieser Wechsel der Perspektive befriedigt zwei Bedürfnisse. Einmal will man lernen, sich in der fremden Kultur zu bewegen, aber andererseits will man sich ihr nicht vorbehaltlos anpassen und auch einen kritischen Blick auf sie werfen können. Der Blick von außen erlaubt die Frage, ob das Selbstverständnis der Mitglieder dieser Kultur ihr Handeln tatsächlich erklärt.

Hinsichtlich des interkulturellen Verstehens unter Einbeziehung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht bezieht die Didaktik des Fremdverstehens die oben kurz dargestellte Dichotomie der Innen- und Außenperspektive analogisch auf das Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte. Diese Texte sind für die fremdsprachigen Leser fremd. Durch das Einnehmen der Innenperspektive von den Charakteren, können Leser fremdsprachlicher literarischer Texte besser nachvollziehen, warum die Figuren so handeln wie sie handeln (BREDELLA 1995: 17). Durch diesen Perspektivenwechsel verändere der Leser nicht nur seine Auffassung über das Fremde, sondern auch über sich selbst und kommt somit einem interkulturellen Verstehen näher.

Neben der eindeutigen Gegenüberstellung des kulturell Eigenen und Fremden, die nach wie vor auf einem essentialistischen Kulturbegriff fußt, wird ein weiterer

Kritikpunkt an der Didaktik des Fremdverstehens angeführt. Der Perspektivenwechsel, der vom Leser fremdsprachlicher literarischer Texte vollzogen werden soll wird praktisch mit der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur in lebensweltlichen Situationen gleichgesetzt (RIEDNER 2010: 1548).

Im Zuge neuerer kulturwissenschaftlich geprägter Ansätze der Literaturwissenschaft sind auch im DaF-Bereich neue Konzepte von Landeskunde- und Literaturdidaktik entstanden, welche im Zeichen eines nicht-essentialistischen Kulturbegriffs das interkulturelle Forschungsparadigma hinter sich lassen wollen. Dabei gilt es, das Verhältnis zwischen Literatur und kulturellem Kontext neu zu reflektieren (SCHIEDERMEIER 2011; NEIDLINGER/ PASEWALCK 2011; DOBSTADT/RIEDNER 2012; SCHWEIGER 2013: 61; 2014: 80). Der außerliterarische Kontext, in dem ein literarischer Text eingebettet ist, kann nach neuen kulturwissenschaftlich ausgerichteten Ansätzen nicht dazu dienen, das historische, sozialpolitische Hintergrundwissen bereit zu stellen, das bei fremdsprachigen Lernern zum Verstehen des Textes nicht vorausgesetzt werden kann. Der Entstehungskontext ist nur über Texte zugänglich, die, genauso wie der literarische Text, als Teil eines „immer schon zusammenhängenden dynamischen Deutungsgeflechts“ (DOBSTADT/RIEDNER 2012: 372) eingebunden sind. In Anlehnung an der Metapher „Kultur als Text“ (GEERTZ 1983), ein Konzept, das in der Ethnologie seinen Ursprung hat, wird der Deutungscharakter kulturellen Handelns betont. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kultur nur über Texte zugänglich ist.

Altmayer (2004) führt Geertz' Metapher weiter und bezeichnet Kultur als Hypertext. Seiner Auffassung nach gehen Formen kultureller Deutungsmuster in Texte ein, die in wechselseitigen, netzartigen Beziehungen zu anderen Texten stehen, in denen diese Deutungsmuster ausgehandelt werden. Bei einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse sollen solche Beziehungen und Deutungsmuster sichtbar gemacht werden, sodass „lebensweltliche Denk- und Wahrnehmungsmuster“, die unsere Konstruktion der Wirklichkeit prägen, greifbar werden und „für fremdkulturelle Verstehensprozesse nachvollziehbar werden“ (EHLERS 2010: 1535-1536). In der alltäglichen aber auch medialen und schriftlichen Kommunikation wird auf solche kulturellen Deutungsmuster zurückgegriffen, die bei Adressaten aller Art als selbstverständlich oder allgemein bekannt vorausgesetzt werden (ALTMAYER 2014: 29).

In den Kulturstudien im DaF/DaZ-Bereich sollen die kulturellen Deutungsmuster in

Hinblick auf das kulturelle Lernen (vgl. ALTMAYER 2006: 53-56) eine zentrale Rolle spielen. Als primäres Lernziel einer im DaF/DaZ-Unterricht mittlerweile etablierten Ausrichtung der kulturwissenschaftlichen Landeskunde bzw. einer ‚diskursiven Landeskunde‘ (ALTMAYER 2014: 32) steht die Teilhabe an Diskursen in der deutschen Sprache (ALTMAYER 2006: 54; SCHWEIGER 2014: 77). Dafür müssen Deutschlerner über die sprachlichen Mittel verfügen und auch „einen kompetenten Umgang mit den den (Fach-)Diskursen zugrundeliegenden Wissensordnungen in Form in der Regel implizit vorausgesetzter kultureller Muster“ (ALTMAYER 2014: 32) finden. Daher kommen kulturellen Deutungsmustern und ihrer „potenziell differente[n] und heterogene[n] Verwendung und Deutung“ (ebd.) als Lerngegenstand einer diskursiven Landeskunde im DaF/DaZ-Unterricht eine zentrale Rolle zu.

Literatur als eine der unterschiedlichen Formen sprachlich-medialer Kommunikation liefert Inhalte und Gegenstände für kulturelles Lernen im DaF-Unterricht, allerdings kommt nach Altmayer literarischen Texten gegenüber anderen Textsorten in solchen Lernprozessen keine Sonderrolle zu. Vielmehr müssen literarische Texte in Hinblick auf „ihren thematischen Fokus, ihre spezifische Verwendung einzelner kultureller Muster und ihre Eignung für die Anregung kulturbezogener Lernprozesse“ (ALTMAYER 2014: 28-29; 34) analysiert werden.

Literarische Texte werden im Zeichen einer kulturwissenschaftlichen ausgerichteten Landeskunde im DaF/DaZ-Bereich nicht als Fenster in die fremde Kultur oder als Informationsspeicher kulturellen Wissens (NEIDLINGER/ PASEWALCK 2011: 144, SCHWEIGER 2013: 61) gesehen. Sie stehen in einem kulturellen Textgeflecht und weisen Verweiszusammenhänge mit anderen, oftmals außerliterarischen Texten auf. Riedner fasst diese kulturwissenschaftlich ausgerichtete Sichtweise auf literarische Texte wie folgt zusammen:

Literarische Texte werden dabei als Teil von kulturellen Bedeutungsbildungsprozessen verstanden, die in Texten verhandelt werden, die an öffentlicher und medial vermittelter Kommunikation teilhaben und als solche untereinander in komplexen Verweiszusammenhängen stehen. Da die vermeintlichen kulturellen Kontexte selbst wiederum nur in zu interpretierenden Texten existieren, können kulturelle Bedeutungen nicht vereindeutigt, sondern nur in einem offenen Spiel wechselseitiger Bedeutungserhellung von Texten lesbar gemacht werden (RIEDNER 2010: 1550).

Nach dieser kulturwissenschaftlich geprägten Auffassung von Literatur „erweitert und ergänzt Literatur das Wissen über die ‚Wirklichkeit‘ (über Gesellschaft und Kultur) nicht einfach, vielmehr orientiert sie es neu und bietet auf diese Weise die Chance, Einsichten in ihre (historischen, gesellschaftlichen, diskursiven usw.) Bedingungen, in ihre Konstruiertheit, in ihre unhintergehbare Perspektivität zu gewinnen“ (DOBSTADT/RIEDNER 2014a: 160). Durch die Arbeit mit literarischen Texten lassen sich kulturbezogene Kompetenzen vermitteln, denn wenn Literatur dazu in der Lage ist, auf die Konstruiertheit von Wirklichkeit hinzuweisen, dann geht es im FS-Unterricht nicht mehr ausschließlich darum, einem literarischen Text eine bestimmte landeskundliche Bedeutung zuzuweisen, sondern sogar prioritär darum, die Fähigkeit zu entwickeln, in der Beschäftigung mit literarischen Texten und seinem kulturellen Kontext „sich solches Deutungsgeflecht mitsamt der ihm zugrunde liegenden Deutungsprozessen zu erarbeiten und damit angemessen umzugehen“ (DOBSTADT/RIEDNER 2012: 373).

Die in diesem Teilkapitel angeführte kulturwissenschaftlich geprägte Perspektive auf die Funktion literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht kann meines Erachtens als die Etablierung eines neuen Paradigmas in der wissenschaftlichen Diskussion gesehen werden, das in den nächsten Jahren immer mehr in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden wird. Auch die Frage nach geeigneten empirischen Forschungsmethoden zur Evaluierung möglicher Lernprozesse wird angesichts der neuen kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches zu stellen sein (vgl. dazu DOBSTADT/RIEDNER 2016: 227ff). Die hier vorgelegte Dissertationsarbeit versteht sich in gewisser Weise als ein Beitrag zur empirischen Erforschung neuerer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Ansätze, auch wenn der Fokus der Studie in erster Linie auf die Lehrpraxis von DaF-Lehrkräften im brasilianischen Hochschulkontext gerichtet ist und nur indirekt auf die tatsächlichen im Unterricht stattfindenden Lernprozesse.

Im nächsten Teilkapitel werden zwei aktuelle Konzepte zum Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten vorgestellt und in Hinblick auf ihre Potenziale und Grenzen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht aber auch auf ihre Einbeziehung in die Deutschlehrausbildung im brasilianischen Hochschulkontext analysiert. Es handelt sich dabei um die Didaktik der Literarizität, welche seit 2009 von Michael Dobstadt und Renate Riedner in verschiedenen erschienenen

Publikationen aus den letzten Jahren im DaF-Bereich angeführt wurde (DOBSTADT 2009; DOBSTADT/RIEDNER 2011a; 2011b; 2013; 2014a; 2016), und um die Begriffe des ästhetischen Lernens bzw. literarisch-ästhetischen Lernens, die auch in mehrfachen Publikationen (VORST/GROSSER et al. 2008; BERNSTEIN/ LERCHNER 2014, SCHLACHTER 2014, KÜSTER 2015) in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Im Rahmen dieser Arbeit wird vor allem das Konzept des kurz aber prägnant formulierten Ansatzes des ästhetischen Lernens von Badstübner-Kizik (2014) eine Rolle spielen. Auch auf den schon im Literatur- und FS-Unterricht etablierten methodischen Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung wird anschließend eingegangen, denn er gibt wichtige Anhaltspunkte für die praktische Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten. Die vorgestellten fremdsprachdidaktischen Konzepte bilden die theoretische Grundlage der hier vorgelegten empirischen Studie.

### **3.2.1 Die Didaktik der Literarizität**

Angesichts dessen, dass der Literatur mittlerweile keine fachkonstitutive Rolle im DaF-Bereich zugesprochen wird und von der Etablierung einer eigenständigen literaturwissenschaftlichen Ausrichtung für DaF abgesehen werden soll (ALTMAYER 2014; ALTMAYER/DOBSTADT/RIEDNER 2014; DOBSTADT/RIEDNER 2014a), wird die Didaktik der Literarizität als Ausgangspunkt für die Konturierung einer neuen, kulturwissenschaftlich ausgerichteten Perspektive auf Sprache und Kultur vorgebracht (ALTMAYER/DOBSTADT/RIEDNER 2014: 8).

Diese neue Perspektive distanziert sich von den Parametern der kommunikativen und interkulturellen Konzepte (DOBSTADT/RIEDNER 2016: 217). Laut Dobstadt/Riedner (2011b: 107) liegt dem nach wie vor sehr einflussreichen kommunikativen Ansatz ein instrumentelles Sprachverständnis zugrunde, das Sprache als Werkzeug zur alltäglichen Kommunikation betrachtet. Beim kommunikativen Ansatz ist das Fremdsprachenlernen in möglichst ‚authentischen‘ kommunikativen Situationen eingebettet, die einem Lerner im Alltag im Zielsprachenland begegnen können. Diese pragmatisch-kommunikative Ausrichtung des FS-Unterrichts bedeutete zwar einen Fortschritt von einem nach sprachlichen Normen ausgerichteten zu einem nach kommunikativen Lernzielen handlungsorientierten FS-Unterricht, allerdings geht diese Entwicklung mit einem



Bedeutungsverlust der ästhetischen Dimension von Sprache einher, denn solche Aspekte der Sprachverwendung gelten aufgrund der von Ihnen oft verursachenden Irritationen, Verfremdungen, Mehrdeutigkeiten, usw. als für die Erweiterung der allgemeinen sprachlichen Handlungskompetenz (DOBSTADT/ RIEDNER 2011b: 107; 2014a: 20).

Diese Ausblendung der ästhetischen Dimension von Literatur lässt sich in sämtlichen modernen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache erkennen, die nach dem GER ausgerichtet sind. Das vom Europarat herausgegebene Dokument hat große Auswirkungen auf den FS-Unterricht weltweit, vor allem in Hinblick auf die Erstellung universalistischer Lehrwerken, auf die Zusammensetzung von Curricula für den FS-Unterricht und auf die Festlegung von Standards und Evaluierungsformen des Lernprozesses. Dobstadt/Riedner (2011b: 99-101) stellen fest, dass der GER Aspekten der ästhetischen Sprachverwendung wenig Beachtung schenkt. Dies wird im Dokument deutlich an der Ausgrenzung der ästhetischen Dimension von Sprache aus den Bereichen des sprachlichen Handelns (ebd.: 100). Die Arbeit mit Literatur im FS-Unterricht wird auf Grund ihrer Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Bedeutungsoffenheit, Komplexität, Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung im Referenzrahmen außen vorgelassen, denn solche sprachlich-ästhetischen Phänomene lassen sich nur schwer mit einem pragmatisch-ausgerichteten Sprachverständnis in Einklang bringen, das auf den „Erwerb einer reibungslosen kommunikativen (Alltags-)Kompetenz“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 7) abzielt.<sup>49</sup>

Diese Vernachlässigung der ästhetischen Dimension literarischer Texte in aktuellen Lehrwerken hat zum einen mit dem den Lehrwerken zugrundeliegenden, dem kommunikativen Ansatz verpflichteten Sprachverständnis zu tun, aber zum anderen auch mit dem Einfluss der Rezeptionsästhetik<sup>50</sup> auf literaturdidaktische Ansätze für den FS-Unterricht (ebd.). Wie bereits oben skizziert, entsteht laut Prämissen der Rezeptionsästhetik die Bedeutung eines Textes erst in der Interaktion mit seinem Leser, der durch das Füllen von den im Text enthaltenen Leerstellen

---

<sup>49</sup> Zur Diskussion rund um den Einsatz ästhetischer Lernangebote im Deutschunterricht und im DaF-Unterricht in Zeiten der Kompetenz- und Outcome-Orientierung im Bildungswesen wurden bereits viele Beiträge publiziert. Hier sei auf Dobstadt/Riedner (2014b), Rösch (2005; 2010b), Kammler (2006), Frederking (2008), Bausch et al. (2009) hingewiesen.

<sup>50</sup> Hierfür ist das Werk von Iser (1975) grundlegend. Sowohl die literaturdidaktischen Ansätze der *Interkulturellen Germanistik* und des neueren vom Gießener Kolleg vorgebrachten Konzept der Didaktik des Fremdverstehens im Zusammenhang mit der Arbeit mit Literatur im FS-Unterricht, die bereits oben angeführt wurden, bauen auf rezeptionsästhetische Prämissen auf.

durch sein eigenes Vorwissen zu einer Bedeutungszuschreibung gelangt. Im Einklang mit diesem Verständnis vom Leseprozess spielt bei der Arbeit mit Literatur im FS-Unterricht die Rezeption des Lesers bzw. Lernalers die zentrale Rolle. Die Lernerzentrierung wird häufig durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben betont, was dazu führt, dass der Lerner zwar spielerisch und kreativ mit dem Text umgeht, allerdings der ästhetische Mehrwert der Literatur auf der Strecke bleibt (SURKAMP 2007: 101-102). Literarische Texte werden dabei als Zusatzmaterial zur Steigerung der Lernmotivation oder auch als Sprungbrett zur Kommunikation, zur eigenen Sprachproduktion eingesetzt, ihre besondere Art der Sprachverwendung, die sich in sprachlichen Gestaltungsmitteln und in ihrer Deutungsoffenheit äußert, wird allerdings vernachlässigt (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 7).

Im Zusammenhang mit dem landeskundlichen Lernen wird der Literatur, wie bereits oben erwähnt, die Aufgabe zugeteilt, „eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln, die die Auseinandersetzung mit ihr fördern sollte“ (ebd.). Dies führt dazu, dass der kulturelle Kontext, in dem literarische Texte entstanden sind, als erklärende Instanz aus der vermeintlich objektiven Wirklichkeit im FS-Unterricht hervortritt. Ein weiterer Kritikpunkt, der ebenso bereits oben angesprochen wurde, betrifft das oftmals im Zusammenhang mit der Vermittlung landeskundlichen Wissens perpetuierte interkulturelle Paradigma, das von der Gegenüberstellung von eigener und fremder Kultur ausgeht. Der literarische Text wird als fremde Instanz empfunden, die von einem Lerner mit einer klaren kulturspezifischen Prägung begegnet wird. Dem interkulturellen Paradigma liegt also ein essentialistischer, meist auf ethnisch bzw. nationale Merkmale feststehender Kulturbegriff zugrunde, der im Zuge der heutigen kulturwissenschaftlichen Ausprägung des Fachs DaF ausgedient zu haben scheint.

Wie bereits aus den oben skizzierten Kritikpunkten am Einsatz literarischer Texte im gängigen FS-Unterricht abzulesen ist, versucht die Didaktik der Literarizität die Rolle der Literatur im DaF-Bereich neu zu definieren. Grundlegend für die Didaktik der Literarizität, wenn es um die Förderung sprachlicher Kompetenzen und kulturelles Lernen geht, sind die Konzepte der Literarizität und der symbolischen Kompetenz. Mit dem Begriff der Literarizität beziehen sich Dobstadt/Riedner direkt auf das Konzept von Roman Jakobson.

Jakobson gilt als ein Vertreter des russischen Formalismus, der es sich zur Aufgabe machte, das Spezifische an der Literatur, d.h. diejenigen Merkmale, welche literarische Texte von anderen Textsorten unterscheiden, herauszuarbeiten. Zentral für die wissenschaftliche Untersuchung literarischer Texte waren nicht ihre historisch und sozialen Entstehungsbedingungen oder emotivistische Bedingungen, sondern ihre textuelle Oberfläche, ihre sprachliche Materialität. Somit entfernten sich die Formalisten bewusst von der zeitgenössischen Literaturauffassung (WINKO: 377), welche biografische Daten zum Autor, historisch und soziokulturelle Umstände in die Analyse literarischer Texte miteinbezogen.

Unter Literarizität wird in Verbindung mit dem Kommunikationsmodell von Jakobson (1960) ein Merkmal von Sprache verstanden, „das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 9). Literarizität kommt dann zum Vorschein, „wenn die Nachricht um ihrer selbst willen betrachtet wird“ (JAKOBSON 1972: 108 zitiert nach DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 9). Diese bestimmte Einstellung fokussiert auf die sprachliche Oberfläche von Texten, „auf den Klang, auf die Zusammenstellung der Worte, die nicht nur nach dem Kriterium der kommunikativen ‚Richtigkeit‘ erfolgt, sondern auch (und manchmal vor allem) nach dem Kriterium eines (formalen) Zueinander-Passens“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 9).

Dieses Zueinander-Passen bezieht sich auf die von Jakobson (1960: 358ff) postulierten Äquivalenzen der poetischen Funktion. In der ‚alltäglichen‘ Sprache wählen wir Worte aus einem Bereich möglicher Äquivalenzen und verbinden sie zu Sätzen in einer sprachlichen Äußerung. Jakobson (ebd.: 358) verdeutlicht diesen Prozess mit dem Beispiel des Substantivs ‚child‘ im Englischen. Wenn in einer sprachlichen Äußerung von ‚child‘ die Rede ist, dann wählen wir eins der mehr oder weniger in ihren Bedeutungen ähnlichen, äquivalenten Nomen wie etwa ‚kid‘, ‚youngster‘ oder ‚tot‘ aus, kombinieren dieses mit einem semantisch passenden Verb und bilden einen Satz. Die poetische Funktion wiederum legt den Schwerpunkt nicht auf die Wortwahl, sondern auf die Wortverbindung. „The poetic function projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination“ (ebd.). Das bedeutet, dass bei der poetischen Funktion von Sprache die Worte nicht nur zugunsten der auszudrückenden Botschaft ausgesucht werden, sondern „in Hinblick auf Muster von Ähnlichkeit, Opposition, Parallelismus etc., die durch Klang, ihre

Bedeutung, ihren Rhythmus und ihre Konnotation geschaffen werden“ (EAGLETON 2012: 71). Die poetische Funktion der Sprache wird als eine der sechs grundlegenden Funktionen von Sprache im Kommunikationsmodell Jakobsons verstanden. Jeder sprachlichen Äußerung liegen diese Funktionen zugrunde, allerdings unterscheiden sich Äußerungen voneinander, je nachdem welche Funktion überwiegt. Jakobson unterscheidet nicht zwischen literarischer und nicht-literarischer Sprachverwendung, denn die poetische Sprachfunktion ist auch dem ‚alltäglichen‘ Sprachgebrauch inhärent. In literarischen Texten überwiegt allerdings die poetische Funktion der Sprache, während die anderen in den Hintergrund treten.

In ihren Ausführungen über die Literarizität der Sprache führen Dobstadt/Riedner in unterschiedlichen Beiträgen<sup>51</sup> illustrierende Textanalysen durch, bei denen Äquivalenzen aus dem Text herausarbeitet werden. Durch diese auf die sprachliche Materialität des Textes eingenommene Einstellung wird ein grundlegendes Merkmal von Sprache sichtbar, das Dobstadt/Riedner (DOBSTADT 2009: 26; DOBSTADT/RIEDNER 2016: 218), von einer poststrukturalistischen Interpretation von Jakobson ausgehend, wie folgt beschreiben:

Die poetische Einstellung [ermöglicht] die Erfahrung, dass die Sprache kein transparentes Medium ist, welches uns einen unverstellten Durchblick auf die ‚Objekte‘ gewährt, sondern ein Zusammenhang von Zeichen, die sich nicht wie ein bloßes Medium dem auszudrückenden Sinn unterordnen, sondern ihm gegenüber Eigengewicht und Eigensinn zur Geltung bringen: und zwar aufgrund ihrer praktisch unbegrenzten Möglichkeiten zur Äquivalenzbildung (DOBSTADT/ RIEDNER 2016: 222-223).

Der Literatur gelingt es, in Anlehnung an Derridas Theorie (1992: 48 zitiert nach DOBSTADT 2009: 24; DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 9), die vermeintlich festgelegte Struktur des sprachlichen Zeichens (Signifikant und Signifikat) außer Kraft zu setzen und somit vorzuführen, wie Sprache vielschichtige Möglichkeiten der Bedeutungsbildungsprozesse anbietet, in denen der Sprachnutzer von vorne rein verwickelt ist.

Bezogen auf den DaF-Unterricht bedeutet eine literarizitätsorientierte Arbeit, dass DaF-Lernende dementsprechend mit der ästhetisch-literarischen Dimension von Sprache vertraut gemacht werden. Die Form, die Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens ist in ihrer Bedeutungsrelevanz bei Sinnbildungsprozessen zu

---

<sup>51</sup> Dobstadt/Riedner 2011a; 2011b; 2013; 2014a, 2016.

beachten (vgl. DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 110ff, KRAMSCH 2006: 251). Lernende sollen dafür sensibilisiert werden, dass Sprache als Zeichensystem nicht direkt auf die Wirklichkeit verweist, sondern auf andere Zeichen, die sich wiederum durch die Intertextualität der Rede auf andere Zeichen beziehen. Aus diesem Zusammenspiel folgt die Erkenntnis, dass sprachliche Äußerungen vielschichtig und mehrdeutig sind und nicht vollständig unter der Kontrolle des sprechenden Subjektes sein können. Somit wird einem instrumentellen Sprachverständnis entgegengewirkt, das im Zuge des kommunikativen Ansatzes verbreitet wird, nach dem die Sprache „als eine referentiell eindeutige und als solche jederzeit zur Verfügung stehende Ressource“ gesehen wird (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 111). Zudem ermöglicht die Beschäftigung mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache den Lernenden eine erweiterte Spracherfahrung (ebd.). Dies erweitert ihr Sprachwissen bzw. -bewusstsein dafür, dass Sinn durch die Sprache konstruiert wird und nicht für abgeschlossen gehalten werden soll. Literarizitätsorientierte Arbeit mit der Fremdsprache schärft die Deutungskompetenz der Lernenden und steigert ihre Handlungskompetenz, indem sie erkennen, dass sprachliches Handeln ein offener, kreativer Prozess ist (ebd.: 112). In diesem Sinne wird also Literatur im DaF-Unterricht „für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisiert“ (DOBSTADT 2009: 23). Dabei ist der Ausgangs- und Bezugspunkt der Behandlung literarischer Texte in DaF-Unterricht „die Reflexion auf ihre Literarizität“ (ebd.).

Die Beschäftigung mit der ästhetischen Funktion von Sprache ermöglicht nach Dobstadt/Riedner (2011a: 8) den Aufbau einer symbolischen Kompetenz. Dabei berufen sich die Autoren auf das Konzept von der in den USA tätigen Germanistin Claire Kramsch, die seit 2006 in unterschiedlichen Publikationen<sup>52</sup> die symbolische Kompetenz näher konzeptualisiert hat. Riedner (2016: 129) selbst zählt Kramsch zu den „Protagonist/innen eines *cultural turn* in der Fremdsprachendidaktik“, die die Bedeutung von kulturellen (und ästhetischen) Aspekten beim Fremdsprachenerwerb in der fachwissenschaftlichen Diskussion maßgeblich geprägt hat und dabei „einen kulturwissenschaftlich reflektierten, erkenntniskritisch-deutungsorientierten Kulturbegriff zugrunde [legt]“. In Anlehnung an Kramsch (2006a) plädieren Dobstadt/Riedner für eine Revision des rein instrumentellen Sprachverständnisses, das dem kommunikativen FS-Unterricht zugrunde liegt, denn die rasanten

---

<sup>52</sup> Kramsch 2006; 2008; 2009a; 2009b; 2011a; 2011b; 2012.

Veränderungen in der Kommunikation des 21. Jahrhunderts, die u.a. durch die beschleunigte Globalisierung, Medialisierung und Mehrsprachigkeit von Gesellschaften erfordert einen differenzierten Umgang mit Sprache. Für die heutige Kommunikation reicht es nach Kramersch nicht mehr aus „to know how to communicate meanings“, vielmehr müssen Fremdsprachenlerner “the practice of meaning making itself“ begreifen (KRAMSCH 2006a: 251 zitiert nach DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 108). Die von Kramersch postulierte symbolische Kompetenz zielt auf einen „souveränen Umgang mit der grundlegenden Offenheit, Veränderbarkeit und Ambivalenz sprachlicher Äußerungen“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 108), die sich in der ästhetischen Sprachverwendung am deutlichsten manifestiert. Literatur spielt dabei eine wichtige Rolle, denn gerade durch ihren spielerischen Umgang mit Zeichen kann sie Lernende für Mehrdeutigkeit, sprachliche Ambiguität und die symbolische Form der Bedeutungskonstruktion sensibilisieren (KRAMSCH 2006: 251; 2011: 40). Auch wenn Kramersch in späteren Publikationen das Konzept der symbolischen Kompetenz weiterentwickelt, nennt sie bereits 2006 (2006a: 251-252) drei grundlegende Komponenten, die durch die Beschäftigung mit Literatur entwickelt werden können: „the production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „appreciation from form as meaning“.

Mit „production of complexity“ meint Kramersch, dass sich durch die Arbeit mit Literatur eine Einsicht einstellen kann, dass die menschliche Kommunikation komplexer ist als uns ein pragmatisch-orientiertes Sprachverständnis glauben lassen möchte. Kommunikation geht eben nicht darin auf, dass man das richtige Wort zu der richtigen Person auf die richtige Art und Weise sagt. Durch die Beschäftigung mit fremdsprachigen literarischen Texten und ihrer symbolischen Verwendung von Sprache können sich Fremdsprachenlerner alternative Szenarien für das reale Leben erschließen und für die Mehrdeutigkeit von Sprache im Allgemeinen sensibilisiert werden. Es ist also eine Komplexität „im Sinne einer an der Sprachoberfläche oft nicht zu erkennenden Mehrschichtigkeit“ (STEINMANN 2013: 44).

Mit „tolerance of ambiguity“ meint Kramersch einen Aspekt symbolischer Kompetenz, der ebenso durch die Beschäftigung mit Literatur gefördert werden kann. Dabei geht es um den Einsatz literarischer Texte als Vorlage für eine offene Diskussion über die Widersprüchlichkeit zwischen Mythen und Wirklichkeiten, zwischen Wörtern und Handlungen. Allerdings geht es nicht darum, diese



Widersprüchlichkeit abzuschaffen, sondern darum, zu zeigen, wie Sprache für die Aufrechterhaltung solcher widersprüchlichen und historisch kontingenten Wahrheiten eingesetzt werden kann. Lernende sollen dementsprechend dazu befähigt werden, sprachliche Ambiguitäten zu erkennen und auszuhalten.

„Form as meaning“ bedeutet die Fokussierung auf die Bedeutung der Form in ihren verschiedenen Facetten wie z.B. linguistischer, textueller, visueller, akustischer oder poetischer Natur. Laut Kramersch sind FS-Lerner empfänglich für Klänge, Formen und Rhythmen und reagieren emotional auf sie. Sprachlehrer sollen ihnen dabei helfen, diese Emotionen zu verbalisieren, in Worte zu fassen, sodass die Lernenden immer wieder in lebensweltlichen Situationen auf sie zurückgreifen können<sup>53</sup>. Die Form wird hier als bedeutungskonstitutiv angesehen, Steinmann (2013: 45) spricht in Anlehnung an Kramschs Begriff von „form as meaning“ „als die Funktion, die Bedeutung und die Wirkungsweise einer medialen Form – ganz gleich, ob es sich dabei um einen Text, einen Film, um Laute, um Poesie oder anderes handelt.“ So gesehen bedeutet symbolische Kompetenz, „diese Formen zu verstehen und in den medialen Diskurs einordnen zu können“ (ebd.).

Im FS-Unterricht kann es laut Kramersch letztendlich nicht darum gehen, feststehende Bedeutungen bzw. semantisches Wissen zu vermitteln oder sie für die alltägliche Kommunikation bereitzustellen. Vielmehr sollen Lernende eine allgemeine Sprachkompetenz erwerben, welche folgende Fähigkeiten umfasst: „awareness of the symbolic values of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social and historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues“ (KRAMSCH 2009a: 113).

Die symbolische Kompetenz stellt also eine wichtige Basis für die Konzeption der Didaktik der Literarizität dar. Dobstadt/Riedner (2013: 236-237) bemerken, dass das Konzept bisher nur zum Teil in fremdsprachdidaktischen Konzeptionen umgesetzt worden ist, und fassen die wesentlichen Fähigkeiten, die beim Ausbau der symbolischen Kompetenz im FS-Unterricht zu fördern sind, wie folgt zusammen:

---

<sup>53</sup> Im Teilkapitel 3.2.1.1 dieser Arbeit wird näher darauf eingegangen, dass die symbolische Kompetenz laut Kramersch den sozialen Charakter der Sprache betont, während das Konzept der Literarizität von Jakobson diesen eher außen vor lässt. Auf diesen Widerspruch wird in der Kritik rund um das Konzept von Literarizität von Jakobson, sowie auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die an ihn angelehnte Didaktik der Literarizität, näher eingegangen.



Die Fähigkeit, die Bedeutungsrelevanz der Form zu erkennen und mit ihr umzugehen; die Fähigkeit, Bedeutung als diskursives Konstrukt zu begreifen; die Bereitschaft, sich auf die Aushandlung von Bedeutung im Diskurs – im Bewusstsein ihrer Unabschließbarkeit – einzulassen; die Fähigkeit, sich sprachlich im Rahmen komplizierter kultureller Bezüge zu positionieren. Für den Erwerb dieser Kompetenz ist Kramsch zufolge ein Fokusverlagerung zentral: Lerner sollen sich nicht mehr in erster Linie auf die Ermittlung von Bedeutung konzentrieren, sondern auch und vor allem auf die Bedeutungsbildung und ihre Mechanismen (ebd.).

Da es sich bei der Didaktik der Literarizität um ein relativ junges Konzept handelt, gibt es eine Reihe von Frage- und Problemstellungen, die sich an ihre Ausarbeitung anschließen (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 113; 2014a; MAREE 2013: 26). Grundlegende Fragen zur didaktischen Umsetzung werden von ihren Autoren selbst aufgestellt: Welche Lernziele können bei einer literarizitätsorientierten Textarbeit formuliert werden? Welche Aufgabenformate und Unterrichtskonzepte auf unterschiedlichen Niveaustufen sind geeignet? Wie kann eine systematische Evaluierung der Lernprozesse am besten erfolgen? Und schließlich welche empirischen Methoden und Analyseverfahren eignen sich für die Erfassung von einem solchen Lernprozess? (DOBSTADT/RIEDNER 2014a: 158). An anderer Stelle werfen Dobstadt/Riedner (2011b: 113) weitere Fragen auf, die sich ebenfalls auf die praktische Umsetzung der Didaktik der Literarizität beziehen. Hinsichtlich der Textarbeit im FS-Unterricht fragen die Autoren, welche Kategorien der Textanalyse geeignet sind, welche die Dimension der Literarizität für den FS-Unterricht offenlegen. Ist in diesem Zusammenhang ein spezifisches analytisches Begriffsinventar notwendig? Des Weiteren fragen Dobstadt/Riedner auf welche Art und Weise Lernende dazu angeregt werden können, am von literarischen Texten angebotenen Deutungsspiel teilzunehmen. Welche Rolle spielen dabei die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden? Wie kann eine literarizitätsorientierte Spracharbeit auf den unterschiedlichen Sprachniveaus konkret umgesetzt werden?

In Hinblick auf Lehrmethoden und auf ihre praktische Umsetzung stand die Didaktik der Literarizität zumindest bis 2017 in den Anfängen (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 113; MAREE 2013: 26). Dobstadt/Riedner (2011b) verwiesen auf die didaktischen Konzeptionen von Kramsch/Huffmaster (2008), die mittels der Reflexion über Übersetzungen den Prozess der Bedeutungsbildung veranschaulichen, und von Belke, die das *generative Schreiben* für eine Sensibilisierung der sprachlichen Form einsetzt (vgl. dazu BELKE 2007; 2011a; 2011b). Dobstadt/Riedner selbst arbeiten in ihren

Seminaren zur Entwicklung literarischer Kompetenz für DaF-Lehrer mit dem Verfahren der ‚dichten Lektüre‘ von literarischen und nicht-literarischen Texten, um ein Bewusstsein für die Literarizität als allgemeine Sprachfunktion bei den Lehrenden zu schaffen. Formale Aspekte der Texte, Stolpersteine und die Text-Kontext-Beziehung werden dabei mit dem übergeordneten Ziel thematisiert, „die Erfahrung mit der fremden Sprache zu vertiefen und zu bereichern“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 112-113).

Im Jahr 2017 erschien außerdem der Band *Literatur Lesen Lernen: Lesewerkstatt Deutsch 2* von Euba/Warner geschrieben und Dobstadt/Riender herausgegeben. Das didaktische Material ist für die Niveaustufen B2-C2 gedacht, und enthält zehn Kapitel, in denen jeweils ein literarischer Text (dabei sind auch *Comics* und Filme) im Mittelpunkt steht. In jeder Lektion sind Aufgaben zu den jeweiligen Texten sowie Anweisungen für Lehrende hinsichtlich des Einsatzes der Texte im Unterricht zu finden. Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter und Online-Übungen sind im Internet zu finden. In der Einleitung zu Lehrmaterial gehen die Autoren näher u.a. auf die didaktischen Überlegungen, die bei der Konzeption des Lehrwerks eine Rolle gespielt haben. Um die Sprachentwicklung von Deutschlernenden zu fördern, haben die Herausgeber und Autoren des Lehrwerks ein „didaktisches Arrangement“ (EUBA/WARNER 2017: 11) entwickelt, „das die Lernenden bei der Entwicklung eines literarischen Blicks auf Literatur und Sprache unterstützen soll“ (ebd.). In den Didaktisierungen der literarischen Werke sind drei unterschiedliche Phasen der Textarbeit vorgesehen: „- Phase I gilt der ersten Begegnung mit dem Texte; - Phase II gilt der Arbeit an und mit dem Text; - In Phase III werden Ergänzungs- und Erweiterungstexte eingeführt.“

In der ersten Phase wird auf eine Vorentlastung der Lektüre verzichtet, da die Autoren mögliche Irritationen, die beim Lerner während der ersten Textbegegnung ausgelöst werden, nicht aus dem Weg räumen möchten. Denn für sie sind gerade diese Irritationsmomente in literarischen Texten, welche zu einer literarizitätsorientierten Textrezeption gehören und „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form und ihre bedeutungsbildende Kraft zu lenken“ (ebd.: 12). Eine Vorentlastung, so die Autoren und Herausgeber, würde dementsprechend einem literarischen Lesen entgegenlaufen. In der Phase der ersten Textbegegnung wird also versucht, die Lektüre so wenig wie möglich zu lenken. Die Lerner sollen erstmal

„in offener Weise erste Leseindrücke sammeln und untereinander vergleichen“ (ebd.). Das laute Lesen bereite den Lernenden eine sinnliche Erfahrung, denn dabei wird ihre Aufmerksamkeit auf Elemente der Form und der sprachlich-ästhetischen Qualität gelenkt.

In der Phase II der Textarbeit wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text anvisiert. Die eingesetzten Aufgabenstellungen und -formate haben als Ziel, „das Sprachbewusstsein und die Deutungskompetenz der Lernenden zu fördern“ (ebd.) und die Lust der Lerner an Literatur zu wecken. In dieser Phase der Textarbeit sind Aktivitäten und Aufgabenformate vorgesehen, die nicht nur auf die Rezeption der Texte ausgerichtet sind, sondern auch einen produktiven, spielerischen Umgang mit der Sprache fördern. So werden neben textanalytischen Aufgaben zur „Reflexion von Elementen der Form und ihrer Wirkung“ oder zur „Entwicklung verschiedener Deutungsmöglichkeiten“ aber auch „Transformationsaufgaben“ (ebd.) bei der Auseinandersetzung mit dem Text vorgeschlagen. Es handelt sich dabei beispielsweise um Aufgaben, welche die Umwandlung der Texte, deren Ereignisse, Figuren oder Handlungen in eine andere Textsorte beinhalten, oder auch das Schreiben der Geschichte aus einer anderen Perspektive. Diese transformierenden Aufgaben haben laut den Autoren und Herausgebern die Funktion, die Lernenden durch die praktische ‚Übersetzungsarbeit‘ für das spezifische Ausdrucks- und Bedeutungspotenzial von sprachlichen Mitteln, Ausdrucksweisen, Textsorten und Perspektiven zu sensibilisieren“ (ebd.). Auch das bereits erwähnte generative Schreiben (vgl. BELKE 2007) wird als transformative Aufgabe eingesetzt, bei der die kreative Schreibproduktion der Lernenden mithilfe des Gerüsts des literarischen Textes angeregt wird.

In der dritten Phase der Textarbeit sind Aufgabenformate vorgesehen, welche unter dem Titel „Text im Kontext“ (ebd.) subsumiert werden. Hier wird zum einen der literarische Text mit seinem sozial-historischen Entstehungskontext in Verbindung gebracht, indem „die literarischen Texte in den Zusammenhang der gesellschaftlichen Diskurse“ (ebd.) gestellt werden, in denen sie entstanden sind. Zum anderen soll dadurch „bei den Lernenden das Bewusstsein für den Einfluss von Kontextwissen auf ihre eigenen Deutungen geschärft werden“ (ebd.). In der Phase kann ein Vergleich mit thematisch ähnlichen oder auch differierenden Texten stattfinden.

Mit dieser Veröffentlichung der *Lesewerkstatt* (2017) gewann die Didaktik der Literarizität praktischere Konturen, welche ihre literaturtheoretischen und -didaktischen Prämissen besser illustrieren und ihre praktische Umsetzung im Klassenraum erleichtern. Im November 2018 erscheint das Buch *Literatur Lesen Lernen: Lesewerkstatt Deutsch 1*, das für die Niveaustufen A1-B1 konzipiert wurde und vermutlich noch mehr Beispiele einer praktischen Umsetzung des Konzeptes der Didaktik der Literarizität hervorbringen wird.

An diese theoretische Basis und ihre praktische Ausführung in Form von Lernmaterialien sollen weitere Fragen angeknüpft werden, die mit der Zielsetzung dieser Dissertationsarbeit unmittelbar in Verbindung stehen und die zumindest teilweise noch unbeantwortet bleiben. Mit Bezug auf die Rolle der Lehrperson in einem literarizitätsorientiertem Sprachunterricht kann gefragt werden: Welche Art der Lehrintervention kann einen auf die Ziele der Didaktik der Literarizität eingestellten Lernprozess auslösen und unterstützen? Und damit verknüpft: „Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Ausbildung von DaF-Expert/innen oder – pointiert formuliert – wie viel literaturwissenschaftliche Textkompetenz brauchen DaFler/innen?“ (ebd.). Viele der hier referierten Fragen bedürfen nicht nur der theoretischen Überlegung, sondern auch der empirischen Untersuchung. Insbesondere auf die Frage nach der DaF-Lehrerausbildung und die Rolle der Lehrperson bei einer literarizitätsorientierten Spracharbeit soll in der empirisch basierten Studie im Rahmen dieser Dissertationsarbeit eingegangen werden.

### **3.2.1.1 Die Literarizität in der Kritik**

Zentral für die Didaktik der Literarizität, wie bereits ihre Betitelung preisgibt, ist der von Jakobson geprägte Begriff der Literarizität. Da es sich um ein Konzept handelt, das schon über Jahrzehnte rezipiert wird (vgl. WINKO 2009), lohnt es sich die Literarizität im Sinne Jakobsons in Hinblick auf die an sie herangetragene Kritik zu analysieren. Davon ausgehend können wesentliche Aspekte der Didaktik der Literarizität auch in Bezug auf ihren Mehrwert für die Deutschlehrerausbildung im brasilianischen Hochschulkontext erörtert werden.

Winko (2009: 380-384) bringt drei wesentliche Punkte vor, die im Rahmen der literaturwissenschaftlichen Debatte rund um den Begriff der Literarizität von

Jakobson vor allem in den 70ern zu polarisierenden Positionen geführt haben. Erstens wurde das Abweichungskriterium in Frage gestellt, nach dem die poetische Sprachfunktion im Verstoß gegen die sprachliche Regel erkennbar ist. Kritiker weisen darauf hin, dass keine Unterscheidung von zufälligen und funktionstragenden poetischen Abweichungen nur anhand einer Analyse der sprachlichen Materialität des Textes möglich ist (vgl. auch BEGEMANN 1991). Die Entstehungsbedingungen der Werke müssen in die Analyse miteinbezogen werden, denn diese sagen viel aus beispielweise über die zeitgenössische sprachliche Norm und mögliche Abweichungen. Hier schließt sich auch die Kritik von Weinrich (1985: 236) an, laut der die Poetizität literarischer Texte ohne die Einbeziehung ihrer Geschichtlichkeit nicht angemessen bestimmt werden kann.

Zweitens wird auch das Merkmal der Äquivalenz in Jakobsons Konzept in Frage gestellt. Äquivalenzen, so die Kritik, sind keine Merkmale, die nur in literarischen Werken zu finden sind <sup>54</sup> und können somit nicht als Abweichungskriterien zu nicht-literarischer Sprache angesehen werden. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Äquivalenzen nicht an der Textoberfläche von vorn herein gegeben sind, sie sind nicht neutral und werden erst durch die Rezeption, also durch die Deutung des Textes hergestellt <sup>55</sup>. Auch das Fehlen „allgemeingültige[r], textunabhängig festlegbare[r] Kriterien“, die einer Herausarbeitung von relevanten bzw. nicht relevanten Äquivalenzen bestimmen, wird hervorgehoben. Laut dem Einwand von Culler (1975: 57-63 zitiert nach WINKO 2009: 381) werden Äquivalenzen nach subjektiven Vorlieben eines Rezipienten identifiziert.

Auch die Dominanz der poetischen Sprachfunktion in literarischen Texten wird in Frage gestellt, denn es gibt keinen sprachlichen oder textuellen Kriterien zur Feststellung dieser Dominanz und ihrer Manifestation an der Textoberfläche (WINKO 2009: 380). Die literarische Wirkung eines Textes kann nicht nur auf ihre sprachliche Beschaffenheit eingeschränkt werden. Andere Aspekte, wie etwa psychologische Informationen über die Rezeption der Textmerkmale durch den Leser und „semantische Informationen über den thematischen und implizierten Inhalt des

<sup>54</sup> Hier stützt sich Winko (2009: 380) auf Werth (1976: 72).

<sup>55</sup> Winko beruft sich bei diesem Kritikpunkt auf Posner (1972: 171). Dobstadt/Riedner (2015: 223) kritisieren ebenfalls Jakobsons Auffassung, dass Äquivalenzen neutral beschrieben werden können. Sie weisen darauf hin, dass die Identifikation von Äquivalenzen in einem Text bereits eine Art der Textinterpretation ist, die je nach Rezipient anders aussehen kann.

Textes“ (ebd. 382) müssen herangezogen werden, um die literarische Wirkung des Textes tiefergehend zu erfassen.

Winko (2009: 382) fasst die wesentlichen Kernpunkte der Kritik am Begriff der Literarizität zusammen. Zum einen wird der Versuch, literarische Texte von nicht literarischen Texten ausschließlich anhand der Analyse der sprachlichen Gestaltung der Texte zu unterscheiden, als gescheitert angesehen, denn alle die für spezifisch literarisch angenommenen sprachlichen Mittel tauchen auch in der Alltagssprache auf, sind also keine distinktiven Kriterien. Zudem weisen nicht alle als literarisch eingestuft Texte die angeblich für die Literatur typischen Textmerkmale auf. Zum anderen wird die Rolle der Literarizitätsmerkmale für den Bedeutungsbildungsprozess durch den Leser nicht in Jakobsons Modell berücksichtigt.<sup>56</sup>

In Hinblick auf die Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten übernehmen Dobstadt/Riedner (2014a: 156) die von Jakobson vertretene, allerdings nicht empirisch belegte Position, dass es sich bei der Literarizität um eine Art der Sprachverwendung handelt, die nicht unbedingt an literarischen Texten rückzubinden ist, sondern auch in anderen, nicht als literarisch eingestuft Texten vorkommen kann. Letzten Endes bezeichnet Literarizität ein Merkmal von Sprache, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten oder Produzenten auf die Nachricht um ihren Selbstwillen gebunden ist (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 9-10), d.h. Literarizität ist nicht nur von der materiellen Beschaffenheit des Textes abhängig, sondern auch auf die Art und Weise, wie der Leser bzw. Autor dem Text begegnet. Literarizität ist erst dann sichtbar, wenn auf die sprachliche Oberfläche geschaut wird, auf die Zusammensetzung der Worte, ihren Klang, usw. Erst wenn die Aufmerksamkeit auf diese Elemente gelenkt wird, erst mal, ohne dass in erster Linie die Ermittlung von Bedeutung und Sinn im Vordergrund steht, kristallisiert sich Literarizität. Dies sei auch Voraussetzung dafür, dass Sinn neu erfahrbar bzw. geschaffen wird (ebd.). Demzufolge können auch Textsorten, die in einer gegebenen sozialen Umgebung als „nicht-literarisch“ gelten, literarisch gelesen werden. Denn bei Literarizität ist eine Sprachfunktion unter anderem, auch wenn sie in einem Text nicht überwiegt, die durch die „richtige“ Einstellung erfahrbar

---

<sup>56</sup> Weitere Ausführungen zur Ausblendung des sozialen, kommunikativen Kontextes, in dem literarische Texte eingebettet sind, im Literarizitätskonzept laut Jakobson werden weiter unten ausführlicher beleuchtet.

gemacht werden kann. In literarischen Texten allerdings überwiegt die poetische Funktion der Sprache. Dobstadt/Riedner (2009: 24-25; 2014a: 162; 2011b: 111).

Zur Frage nach der Rolle der Textrezeption durch den Leser für die Bestimmung des Literarischen bezieht Dobstadt (2009: 24) in Anlehnung an die oben angeführte Definition von Literarizität eine eindeutige Position, welche die wesentliche Rolle der Textrezeption für die Bestimmung von Literarizität anerkennt: „Mit der Rede von der „Einstellung“ ist meines Erachtens bereits impliziert, dass Literarizität kein textinhärentes Merkmal ist, sondern von der Rezeption abhängt“. Dobstadt/Riedner (2014a) greifen selbst diese zentrale Forschungsfrage wieder auf in ihrem programmatischen Beitrag zur Rolle der Literatur im DaF-Bereich. Ist Literarizität ein besonderer Sprachgebrauch, der an der Textoberfläche festgemacht werden kann, oder handelt es sich um eine „spezifische Einstellung gegenüber Sprache bzw. um einen spezifischen Blick auf Texte (bzw. deren Effekt) oder gehören beide Aspekte zusammen und bedingen sich gegenseitig?“ (ebd.: 156). Die Autoren nehmen eine eindeutig vermittelnde Position ein, indem sie von einem „komplexen Bedingungsgefüge“ ausgehen und eine „Entweder-Oder-Antwort“ auf diese Frage als contra-produktiv zurückweisen.

Ihre Auffassung, dass Literarizität sowohl von der materiellen Beschaffenheit des Textes als auch vom Rezeptionsprozess bedingt wird, wird auch in Hinblick auf mögliche Forschungsfragen bezüglich der Literarizität im DaF-Bereich deutlich. Sie unterscheiden zwischen „*textbezogenen Forschungsfragen*“ und „*stärker rezeptions- und leserbezogenen Fragen*“ (ebd. 156-157). Fragen nach dem Verfahren der Bedeutungsproduktion, die vom Leser mitgestaltet wird, und des Sprachspiels in literarischen Texten, aber auch Fragen nach Kriterien der Textauswahl für eine literarizitätsorientierten Textarbeit spielen hier eine Rolle. Auch die allgegenwärtige Frage nach den Kompetenzen, die anhand der Bearbeitung von Literatur im FS-Unterricht erlangt werden können, sowie nach den Schwierigkeitsgraden literarischer Texte bedarf nach wie vor der weiteren Auseinandersetzung. Eine weitere Reihe wichtiger Forschungsfragen, an die empirisch herangegangen werden sollte, betreffen die Modellierung eines literarizitätsorientierten Leseprozesses. Welche Phasen können für diesen Leseprozess differenziert werden? Welche Kompetenzen benötigen Fremdsprachenlernende, um einen literarizitätsorientierten Leseprozess



zu bewältigen? Welche Ziele werden bei dem Leseprozess verfolgt? Welche Rolle spielen beim Leseprozess affektive bzw. emotionale Aspekte? (ebd.: 157).

Auch wenn die gerade skizzierte Position von Dobstadt/Riedner eine eindeutige Befürwortung der Leserezeption als eine wichtige Instanz bei der Bestimmung von Literarizität darstellt, sind die Kritikpunkte bezüglich des Literarizitätsbegriffs ernst zu nehmen. Im brasilianischen Hochschulkontext beispielsweise wurde der Gebrauch des Begriffs für die Didaktik der Literarizität bereits kritisiert. Farias (2015: 48; 50ff) warnt vor dem Gebrauch des Begriffs Literarizität von Jakobson durch Dobstadt/Riedner, denn der Begriff sei vor allem in der brasilianischen akademischen Landschaft durch die formalistische Auffassung von Sprache vorbelastet. Farias beruft sich auf die sehr verbreitete Kritik am strukturalistischen Sprachverständnis, das literarische Texte und Sprache im weitesten Sinne als geschlossenes System betrachtet, als wären sprachliche Äußerungen völlig unabhängig von ihren sozialen und historischen Entstehungsbedingungen. Für sie sei Sprache „eine zwischenmenschliche Fähigkeit, ein sich immer sozial und dynamisch konstituierendes Phänomen“ (ebd.: 51), das sich nicht nur anhand der sprachlichen Materialität erklären lässt. Menschliche Kommunikation besteht aus unterschiedlichen Komponenten, wie Jakobson (1960) selbst erkennt, nämlich aus Sender, Empfänger, Kontext, Botschaft, Kontakt und Kode. Mit Recht weist sie jedoch darauf hin, dass Jakobson in seinen Ausführungen zur poetischen Funktion der Sprache zwar die anderen Komponenten des Kommunikationsmodells miteinschließt, allerdings stellt sich der Eindruck ein, dass durch die Dominanz der poetischen Funktion in der Literatur die anderen Funktionen völlig ausgeschaltet wären.

Ausgehend von dieser Argumentation distanziert sich Farias vom Begriff der Literarizität und bevorzugt eine andere Schwerpunktsetzung, nämlich die Betonung der poetischen Funktion der Sprache. Allerdings nicht als distinktives Merkmal zwischen literarischen und nicht literarischen Texten, sondern als einer jeder sprachlichen Äußerung schon immer immanenten Eigenschaft. Sie hält den Begriff der Literarizität für irreführend, wenn es um das von Dobstadt/Riedner postulierte fremdsprachdidaktische Konzept geht. Denn die Prämissen und Ziele der Didaktik der Literarizität implizieren viel mehr als eine Betrachtung von Literatur, bei der

ausschließlich die sprachliche Form fokussiert wird, als etwas Autonomes und getrennt von Kontexten und Sprachnutzern.

Analysiert man jedoch die Ziele und Prinzipien, die für den Ansatz der Didaktik der Literarizität wesentlich sind – also Deutungsoffenheit, Komplexität der Sprache, Sensibilisierung für Bedeutungsbildungsprozesse, *form as meaning*, Entwicklung einer symbolischen Kompetenz u.a. – so merkt man, dass dieser Ansatz nicht auf das Konzept der Literarizität reduziert werden kann – und auch nicht werden sollte (ebd.: 52).

Farias (2015: 52ff) schlägt daher vor, das Konzept der Didaktik der Literarizität in eine Didaktik der poetischen Diskursivität umzubenennen. Mit ihrem Vorschlag zur Schwerpunktverlagerung und Umbenennung des Konzeptes stützt sich Farias auf die Sprachauffassung des Philosophen und Literaturtheoretikers Michail Bachtin, der als einer der wichtigsten Kritiker des Strukturalismus nach Saussure und des russischen Formalismus gilt (EAGLETON 1997: 90). Bachtin interessierte sich weniger für die Sprache als abstraktes Regelsystem. Für ihn waren konkrete sprachliche Äußerungen durch Individuen in spezifischen sozialen Kontexten vorgebracht (ebd.) von Interesse. Ein inhärentes Merkmal von Sprache ist laut ihm ihre Dialogizität, d.h. sie richtet sich immer an einen Empfänger, und ist somit als soziale Praxis zu verstehen.

Sprache ist auch in dem Sinne dialogisch, dass in sprachlichen Äußerungen die vielfältigen Diskurse einer Sprachgemeinschaft zum Ausdruck kommen und ausgehandelt werden. Das Zeichen ist also ein „aktiver Bestandteil des Sprechens [...], dessen Bedeutung durch die veränderlichen gesellschaftlichen Färbungen, Wertungen und Konnotationen“ (ebd.) bestimmt wird. Da sich diese gesellschaftlichen Bedingungen ständig ändern, sind Zeichen in Wirklichkeit nicht neutral, sondern Ausdruck des Streits und Widerspruchs innerhalb einer heterogenen Sprachgemeinschaft. Bei Bachtin geht es nicht vorrangig um die Bedeutung des Zeichens als solches, sondern um „die Untersuchung seiner vielfältigen Geschichte, in der widerstreitende Gesellschaftsgruppen, Klassen, Individuen und Diskurse es sich aneignen und mit ihren eigenen Bedeutungen erfüllen suchen. Kurz, die Sprache ist ein ideologisches Streitfeld und kein monolithisches System“ (ebd.). Jede sprachliche Äußerung richtet sich an einen Anderen und ist von vorangehenden Diskursen geprägt.

Bachtin betont also den sozialen Charakter von Sprache. Sie fungiert nicht mehr als ein in sich geschlossenes, abstraktes Regelsystem wie bei den Strukturalisten. Im Kontext des FS-Unterrichts folgt aus der bachtinischen Auffassung von Sprache, dass der Lerner als Subjekt im Lernprozess und der Unterricht selbst als ein Raum, in dem unterschiedliche Diskurse ausgehandelt werden, betrachtet werden sollen (FREITAS 2011: 146f zitiert nach FARIAS 2015: 55). So gesehen sollte Literatur als eine Art der Sprachverwendung eingesetzt werden, welche eine „intensive und erweiterte Spracherfahrung ermöglicht, indem sie sprachliche Form und Inhalt in einer besonderen Art und Weise artikuliert. Dabei provoziert die Literatur zum Nachdenken und macht weiterhin auch Interaktions- und Kommunikationsprozesse deutlicher, die stets im Medium der Sprache stattfinden“ (FARIAS 2015: 57).

Trotz ihrer Kritik am Begriff der Literarizität, der laut Farias vor allem im brasilianischen wissenschaftlichen Kontext mit einem überholten strukturalistischen Sprachverständnis in Verbindung gebracht wird, plädiert sie keineswegs für eine Verwerfung des Konzeptes der Didaktik der Literarizität. Vielmehr versucht sie mit ihrer Erweiterung zu einer Didaktik der poetischen Diskursivität, die schon vorhandenen kulturwissenschaftlichen Prämissen der Didaktik der Literarizität zu betonen. Auch bei der Didaktik der Literarizität spielen Aspekte wie Zitathaftigkeit und Intertextualität als immanente Merkmale der Sprache eine zentrale Rolle. Dass sprachliche Zeichen nicht neutral sind, mit Bedeutungen aufgeladen sind, die immer wieder neu gedeutet werden können, und Ausdruck von symbolischen Werten, Ideologien usw. sind, liegt auch im Kern der Didaktik der Literarizität und der symbolischen Kompetenz (ebd. 56-57). Auch die Einbettung der im DaF-Unterricht zu bearbeiteten Texten in ihren Entstehungskontext, indem sie in Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Diskursen ihrer Zeit gebracht werden, wie es in der *Lesewerksatt Deutsch 2* (EUBA/WARNER 2017) gemacht wird, zeigt, dass es der Didaktik der Literarizität um mehr geht, als die bloße Herausarbeitung sprachlicher Gestaltungsmittel auf der Textoberfläche.

Mit ihrem Bezug auf Bachtins Auffassung von Sprache als soziale Praxis knüpft Farias an eine wissenschaftliche Strömung an, die in Brasilien bereits in den 80ern auch in den Erziehungswissenschaften auf fruchtbaren Boden stößt (HIDALGO/MELLO 2014: 166; FARACO 2007; SINDER 1999). Ausgehend von einer

dialogischen Konzeption von Sprache wurden literaturdidaktische Ansätze entwickelt, die den Lernenden als Subjekt begreifen, das in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu eigenen, ernstzunehmenden Bedeutungszuweisungen gelangt (vgl. HIDALGO/MELLO 2014; CANO/SILVA 2015). Die Rezeption von Literatur im Unterricht wird in diesem Sinne als eine Art sozial konstruierte Praxis verstanden, welche den Lernenden mit seinem Vorwissen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt. Gleichzeitig wird der Unterricht zu einem Raum, in dem unterschiedliche Stimmen und Diskurse aufeinandertreffen (CANO/SILVA 2015: 77).

Solche literaturdidaktischen Konzepte versuchen einer bis heute noch im brasilianischen schulischen und universitären Bildungssystem aktuellen Art des Literaturunterrichts entgegen zu wirken, der auf die Vermittlung diachronisch angelegten literaturgeschichtlichen Wissens setzt (HIDALGO/MELLO: 163-166). Auch das traditionell formalistische bzw. strukturalistische Paradigma in der Literaturvermittlung ist im brasilianischen Kontext nach wie vor aktuell. Dies lässt sich vor allem in der Behandlung literarischer Texte in Schulbüchern erkennen, welche häufig den Fokus auf die Analyse textimmanenter, formaler Eigenschaften von literarischen Texten legt. Beabsichtigt wird dabei auf die Herausarbeitung von narrativen Strukturen oder rhetorischen Stilmitteln, die Ableitung grammatischer Phänomene der Standardsprache oder auch eine meistens schon vorbestimmte Textinterpretation (ebd. 168).

Farias Vorschlag der Didaktik der poetischen Diskursivität ist also besonders für den brasilianischen Kontext interessant, da es an bereits geführte Diskussionen im Bereich der Erziehungswissenschaften und Philologien im Allgemeinen anknüpft. Auch die potenziellen Auswirkungen bachtinischer Auslegungen für den FS-Unterricht (vgl. HALL; VITANOVA; MARCHENKOVA 2005) und für die Einbettung von Literatur im Kontext der Deutschlehrerausbildung in Brasilien (vgl. JANZEN 2002; 2005; 2006) wurden in unterschiedlichen Beiträgen ausgearbeitet. Eine weitere Beschäftigung mit dieser Ausrichtung im brasilianischen Kontext ist sicherlich wünschenswert und aus wissenschaftlicher Sicht perspektivenreich<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Die hier zitierte Arbeit von Farias 2015 stellt bereits die ersten Überlegung Richtung einer Überarbeitung des Konzeptes der Didaktik der Literarizität an, welche den sozialgeschichtlichen Charakter von Sprache stärker in den Vordergrund rückt. Bachtins Theorie bildet dabei die Grundlage dieser Fokusverlagerung. Auch bei Wutsdorff (2007: 185-198) auf theoretischer Ebene reflektiert, in welchem Verhältnis das „als dichotomisch bzw. funktional zu bezeichnende Modell Roman Jakobsons“ und das „dialogisch-kontextuelle Modell Bachtins“ stehen. Solche Überlegungen

Allerdings ist für die Zielsetzung dieser Arbeit die Kritik am Literarizitätskonzept insofern wichtig, weil sie darauf hinweist, dass die Didaktik der Literarizität in der Tat die Gefahr läuft, missinterpretiert zu werden. Analysiert man die wesentlichen Aspekte des Konzeptes, kommt man zu der Schlussfolgerung, dass Sprache in dem Fall nicht als geschlossenes System ohne Beziehung zu ihrem sozialen Kontext und Sprachverwendern betrachtet wird. Der Fokus auf den Literarizitätsbegriff hat den Vorteil, dass der Schwerpunkt beim Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht auf die ästhetische Sprachverwendung gelegt wird. Somit wird einer dem kommunikativen Ansatz zugeschriebenen Vernachlässigung der ästhetischen Dimension literarischer Texte entgegengewirkt.

Dabei ist es meines Erachtens wichtig, vor allem im Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, nicht aus den Augen zu verlieren, dass die ästhetische Dimension von Sprache weit mehr als die bloße sprachliche Gestaltung eines Textes beinhaltet. Unter ästhetischer Dimension wird hier nicht nur die sprachliche Materialität von Texten verstanden, sondern auch in der ästhetischen Dimension mitbeinhaltende Aspekte des Entstehungskontextes eines literarischen Textes sowie des Kontextes seiner Rezeption – also der sozialgeschichtliche Charakter von Sprache, der der ästhetischen Sprachverwendung innewohnend ist. Dass literarische Texte aufgrund der ihnen konstitutiven Intertextualität auf andere (Kon-)Texte verweisen und somit Teil eines diskursiven Netzes einer Sprach- und Kulturgemeinschaft bilden, das sich im ständigen, nie abschließenden Aushandlungsprozess befindet, drückt sich auch in der ästhetischen Dimension derselben aus. Die ästhetische Dimension literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu rücken, wofür in dieser Arbeit plädiert wird, bedeutet nicht nur den Blick der Sprachlernenden für die sprachliche Gestaltung bzw. medienspezifische, medienkonstitutive Aspekte zu schärfen, sondern ihre Wirkung auf den Rezipienten zu erfassen und sprachlich zu verbalisieren. Dies beinhaltet eine Auseinandersetzung mit formalen Aspekten dieser Texte und Kunstwerke und die daraus entstehenden Rückschlüsse auf ihren sozialgeschichtlichen Charakter und auch die Aushandlung unterschiedlicher

---

weiterzuverfolgen, weiterführen und ggf. Rückschlüsse auf den Einsatz von Literatur im Kontext des Deutschen als Fremdsprache zu ziehen, stellt ein vielversprechendes Forschungsdesiderat dar, von dem allerdings in der hier vorgelegten Dissertationsarbeit abgesehen wird, denn dies würde den Rahmen der durchgeführten Studie sprengen.

Interpretationsansätze im sozialen Kontext des FS-Unterrichts. Eine kultur- und literaturhistorische Ausrichtung sollte hier nicht zugunsten der einseitigen Analyse der sprachlichen Materialität des Textes von vornherein ausgeschlossen werden. Die ästhetische Dimension literarischer Werke auf ihre materielle Beschaffenheit zu beschränken, wie es bei dem Konzept der Literarizität der Fall ist, stellt meines Erachtens eine Reduktion der ästhetischen Dimension von Sprache dar, welche im FS- und Literaturunterricht dazu führen kann, dass bei der Arbeit mit solchen Texten eine ausschließlich textanalytische Herangehensweise verfolgt wird, bei der der sozialgeschichtliche, kulturhistorische Kontext des Werkes und die von ihm auslösenden Reaktionen weitestgehend unberücksichtigt bleibt.

Der Blick auf die sprachliche Oberfläche von Texten, auf die besonderen formalen Gestaltungsmittel dient als Ausgangspunkt für eine weitere Beschäftigung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten, die über die bloße Analyse dieser Elemente sehr weit hinausgeht. Die Prämissen und Zielsetzungen der Didaktik der Literarizität (vgl. u.a. DOBSTADT/ RIEDNER 2011b: 110-112, SCHWEIGER 2014: 77)<sup>58</sup> machen deutlich, dass die Rolle literarischer Texte für den FS-Unterricht neu formuliert wird, und dass dabei an die aktuelle kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik angeknüpft wird. Insofern ist in Anbetracht der oben geschilderten Kritikpunkte am Begriff der Literarizität dem Vorschlag von Farias (2015: 52) zuzustimmen. Die Didaktik der Literarizität sollte eine Revidierung bezüglich ihrer Betitelung erfahren, denn sie zieht die bereits seit Jahrzehnten an das Literarizitätskonzept herangetragene Kritik auf sich. Es bleibt m. E. noch offen inwiefern, die kulturwissenschaftliche Ausrichtung bei der Umformulierung des Konzeptes stärker zum Ausdruck kommen sollte und welche Begrifflichkeiten bzw. theoretischen Überlegungen dabei die führende, für den Ansatz aussagekräftigste

---

<sup>58</sup> Schweiger (2014: 77) fasst die wesentlichen Ziele der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 112) zusammen und verdeutlicht somit, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten im FS-Unterricht auf Ziele hinausläuft, die der sozialen Einbettung sprachlicher Kommunikation mitbedenken und gerecht werden: Die Erweiterung des Sprachbewusstseins und Sprachwissens, ein bewusster und zugleich gelassener Umgang mit Sprache und Kultur, die Schärfung der Deutungskompetenz, die Steigerung der Handlungsorientierung auch in der Fremdsprache, Reflexion auf die sprachliche Form und deren Wirkung, Prozesse der Bedeutungsherstellung verstehen und nachvollziehen können. Letzten Endes sollen Lernende auch durch die Auseinandersetzung mit Literatur, so Schweiger bezugnehmend auf Altmayer (2006: 54), die Fähigkeit entwickeln, „an Diskursen in der deutschen Sprache und über die deutschsprachigen Länder und ihre Gesellschaft teilzunehmen“ (SCHWEIGER 2014: 77). Die Beschäftigung mit kulturellen Deutungsmustern, die auch in literarischen Texten ausgehandelt werden, verhilft Lernenden zur Verbesserung ihrer Partizipationsfähigkeit.



Rolle übernehmen sollten. Farias Vorschlag bietet einen möglichen Weg, wenn der dialogisch-kontextuelle Charakter der Sprache im Sinne Bachtins in den Vordergrund gerückt werden sollte. Ob die Konzepte der symbolischen Kompetenz oder der der Didaktik der Literarizität zugrundeliegende „nichtessentialistische, deutungsorientierte und diskursiv verfasste“ (ALTMAYER /DOBSTADT/RIEDNER 2016: 8) Kulturbegriff, der von Altmayer (2004) zur Profilierung einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Landeskunde postuliert wird, eine tragende Rolle spielen sollten, ist ebenfalls eine Überlegung wert.

Die Didaktik der Literarizität wird zwar im Rahmen dieser Arbeit als wichtige Grundlage für den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht angesehen, allerdings ist in Anbetracht der an sie herangetragenen Kritik nicht aus den Augen zu verlieren, dass sie ggf. in ihrer grundlegenden theoretischen Untermauerung der Revision bedürftig ist. Mit Bezug auf den empirischen Teil dieser Arbeit, muss gefragt werden inwiefern die Lehrkräfte, die an der hier durchgeführten Studie teilgenommen haben, die ihr zugrundeliegenden Prämissen der Didaktik der Literarizität verinnerlicht haben und es geschafft haben, Rückschlüsse für die eigene Unterrichtspraxis mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten zu ziehen bzw. umzusetzen.

Ein weiteres Konzept, das für die im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung als grundlegend erachtet wird, ist der Ansatz des ästhetischen Lernens, auf den im folgenden Teilkapitel eingegangen wird. Dabei bilden vor allem die von Badstübner-Kizik (2014) zusammengetragenen Aspekte dieses Ansatzes die Grundlage für die Kategorienaufstellungen im empirischen Teil dieser Arbeit. Badstübner-Kizik knüpft dabei an die von Dobstadt/Riedner postulierte Didaktik der Literarizität an, indem sie für eine Herangehensweise an ästhetische Lernangebote im DaF-Unterricht plädiert, welche das Zusammenspiel von Form und Bedeutung unter die Lupe nimmt. Die medienspezifischen Aspekte der Literatur, Musik, Film, Malerei, usw. sollen im Unterricht erkannt und benannt werden. Dabei werden sowohl kognitive als auch affektive Aspekte des Lernens angesprochen, die sich am besten durch eine ästhetische Erfahrung während der Arbeit an Kunst im Allgemeinen fördern lassen. Badstübner-Kizik illustriert den Ansatz des ästhetischen Lernens und weitet zumindest ansatzweise das Konzept der Didaktik der Literarizität aus, indem sie die bedeutungstragende Funktion medienspezifischer, formaler



Aspekte anderer Medien wie z.B. Lieder, Filme und Theaterstücke fruchtbar für den Sprachunterricht machen möchte. Ihr geht es auch in erster Linie um die Veranschaulichung eines ästhetischen Lernens, das andere, vor allem affektiv-emotionale, sowie ganzheitliche und soziale Aspekte des Lernens einschließt, indem sie detaillierte Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit einem mehrsprachigen Medienverbund rund um Bertold Brechts und Kurt Weills *Dreigroschenoper* vorstellt. Dabei beschränkt sie sich nicht auf literarische Texte, sondern strebt einen Vergleich zwischen Text, Hörbuch, Musik, szenischer Aufführung und Film an, welche die Herausarbeitung medienspezifischer Aspekte und ihrer Wirkung begünstigen soll.

### 3.2.2 Ästhetisches Lernen

In den letzten Jahren wird auch im DaF-Bereich darüber diskutiert, inwiefern die Vorstellung, dass Lernen ganzheitlich angelegt sein muss, d.h. nicht nur unter Einbeziehung kognitiver Lernprozesse, sondern auch mit allen Sinnen und Gefühlen, mit der einsetzenden Tendenz zur Standardisierung und Output-Orientierung im Bildungswesen allgemein zu vereinbaren ist. In diesem Zusammenhang gewinnt der Ansatz des ästhetischen Lernens an Bedeutung (BERNSTEIN/LERCHNER 2014: V-VI; SCHEWE 2014: 168). Für eine Annäherung an diesen Ansatz ist ein kurzer Exkurs in die Begriffe der Ästhetik bzw. der ästhetischen Bildung unerlässlich.

Der Begriff der ästhetischen Bildung blickt auf eine jahrhundertlange Geschichte zurück. Klepacki/Zirfas (2012) bieten einen Überblick der historischen Entwicklung ästhetischer Bildung und betonen dabei den Umstand, dass es keine einheitliche, allgemeingültige Definition des Konzeptes gibt. Zudem entfaltet sich die Ästhetik im wörtlichen Sinne erst seit den 1750er Jahren durch die Schrift *Aesthetica* von Alexander Gottlieb Baumgarten (1983). Auch in Hinblick auf den Bildungsbegriff besteht in der deutschsprachigen Diskussion kein Konsens. Klepacki/Zirfas (2012/2013) sehen allerdings bereits in der griechischen Antike ein theoretisches Nachdenken über Ästhetik und Bildung, auch wenn nicht mit den heutigen Begrifflichkeiten und Fokus auf den Zusammenhang zwischen beiden. Als eine für die Geschichte der Ästhetischen Bildung bedeutendste Position der jüngeren Zeit sehen die Autoren Friedrich Schillers Ausführungen in seiner philosophisch-ästhetischen Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* aus dem Jahr

1795<sup>59</sup>. Für Schiller entstand mit dem Aufkommen der Aufklärung eine Entfremdung zwischen Vernunft und Sinnlichkeit, zwischen Rationellem und Imaginativem. Durch eine Ästhetische Bildung, so nahm er an, könne diese Entfremdung überwunden werden. Laut seiner Auffassung sind im ästhetischen Zustand Sinnlichkeit und Vernunft im gleichen Maße am Werke. Die Aufhebung der Kluft zwischen beiden ist nur in der Welt des Scheins und des Spiels zu leisten, im Bereich der Einbildungskraft. Der Mensch wird erst zum Menschen, wenn im ästhetischen Spiel die Sinne und der Geist miteinander in Einklang stehen (BERNSTEIN/ LERCHNER 2014: VI).

In reformpädagogischen Konzeptionen um 1900 erfuhr die ästhetische Bildung eine praktische Umsetzung in experimentellen Bildungseinrichtungen und dann auch in der Regelschule (MATTENKLOTT 2012/2013). Dabei wurde ästhetische Bildung als Kompensation einseitiger kognitiver Lehre gesehen. Die emotionalen, sinnlichen und kreativen Aspekte des Lernens sollten gefördert werden durch das Spielen, im freien schriftlichen Ausdruck, in Zeichnungen, im Basteln und Handwerken, im Tanzen und Musikhören und in der Kontemplation von Kunstwerken (ebd.).

Klepacki/Zirfas verstehen Ästhetische Bildung als „ein[e] sinnlich-reflexiv[e] und performativ-handlungsbezogen[e] menschlich[e] Praxis“, die

als reflektierende und in Urteilen sich präsentierende Bildungsform, die in besonderer Weise die prozessualen Möglichkeiten für Übergänge, Verknüpfungen und das In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen, Erfahrung und Imaginationen auf der einen und Kunst, Schönheit und die mit ihr verbundenen Zeichen und Symbole auf der anderen Seite betrifft (ZIRFAS u.a. 2009: 20 zitiert nach KLEPACKI/ZIRFAS 2012/2013).

In dieser Definition sind bereits die zwei wesentlichen Aspekte des Begriffs Ästhetik enthalten, die laut Mattenklott (2012/2013) die Begriffsgeschichte durchziehen. Auf der einen Seite prägt den Begriff die Bedeutung des Wortes *aisthesis* „als sinnliche Wahrnehmung/ sinnliche Erkenntnis, deren Philosophie die Ästhetik sei“ (MATTENKLOTT 2012/2013), und auf der anderen Seite eine Definition von Ästhetik als Philosophie der Kunst. Auch Seel (1996: 36-37) macht eine deutliche Unterscheidung zwischen dem, was im Griechischen *aisthesis* heißt, nämlich die menschliche Wahrnehmung im Allgemeinen, „ohne eine Beschränkung auf bestimmte Formen oder Funktionen“ (ebd.: 36), und dem was allgemein unter Ästhetik zu verstehen ist –

<sup>59</sup> Zugänglich unter <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3355/1>> [zuletzt abgerufen am 02.02.2017].

„Thema der *Ästhetik* sind Wahrnehmungs- und Herstellungsformen, die sich auf bestimmte, traditionell >>schön<< genannte Objekte beziehen, nicht zuletzt – aber keineswegs allein – auf die der Kunst“ (ebd.). Insofern ist Ästhetik eine Lehre vom menschlichen Wahrnehmungsvermögen im Allgemeinen, während mit Ästhetik ein bestimmter Gebrauch dieses allgemeinen Vermögens gemeint ist. „Alle Wahrnehmung ist ästhetisch, nur ein Teil unserer Wahrnehmung aber ist darüber hinaus ästhetisch“ (ebd.). Im Laufe der Geschichte sind diese Bedeutungen je unterschiedlicher Akzentuierungen miteinander verflochten worden. All das was als Kunst gilt bedarf bei der Produktion und Rezeption der *aisthesis*. Dabei spielt auch die Fähigkeit, sich Abstraktes vorzustellen, eine Rolle. Laut Mattenklott gehören also auch literarische Texte in den Bereich der *aisthesis*, denn „die Lesenden verharren nicht bei den sinnlich wahrnehmbaren Schriftzeichen, sie erkennen in ihnen eine unsichtbare Welt als Schöpfung der Einbildungskraft“ (MATTENKLOTT 2012/2013).

Auch der Deutschdidaktiker Kaspar Spinner (2008) legt anhand seiner zwölf Thesen zur ästhetischen Bildung eine Grundlage für eine ästhetische Bildung, die in der Schule in allen Fächern zu berücksichtigen ist (SPINNER 2008: 9). Laut ihm muss ästhetische Bildung trotz der gegenwärtigen Bildungssituation, in der die Diskussion von Standards und Kompetenzen im Vordergrund steht, ihren festen Platz in der Schule beibehalten. Das Spannungsverhältnis zwischen den zweckrationalen, wissenschaftlich-objektivierenden Zugang zur Umwelt und dem ästhetischen Wahrnehmen und Gestalten spiegelt „beide Formen der Weltbegegnung“ wieder, die das Menschdasein bestimmen (ebd.: 22).

Die sinnliche Wahrnehmung gilt als wichtige Komponente seiner Definition von ästhetischer Bildung. Sinnliche Wahrnehmung ist nicht nur auf die Objekte der Kunst bezogen, sondern auch auf Alltagssituationen. Spinner unterscheidet schematisch zwischen einer zweckorientiert-pragmatischen und einer ästhetischen Wahrnehmung in Alltagssituationen. Man kann beispielsweise den Schnee am frühen Morgen als Störfaktor empfinden, weil der Weg zur Arbeit dadurch erschwert wird, oder ihn einen Augenblick lang als „die Verwandlung des Gartens in eine weiße Welt“ betrachten (ebd.: 9). Die Bewahrung dieser grundsätzlichen Unterscheidung zwischen pragmatischer und ästhetischer Aufmerksamkeit wird auch von Seel (1996: 36ff) vehement verteidigt. Während es bei der nicht-ästhetischen Wahrnehmung um die „Ziele eines jeweiligen Handels geht, um das was jeweils wahrgenommen wird“ (ebd.:

58), geht es bei der ästhetischen Wahrnehmung nicht nur um das Objekt dieser, das *was* sozusagen, sondern auch um den Vollzug dieser Wahrnehmung, „und zwar so, daß dieser zu einem dominanten Zweck der Wahrnehmung wird“ (ebd.). Bei der ästhetischen Wahrnehmung stehen sowohl die Wahrnehmung selbst, als auch das Wahrgenommene gleichermaßen im Vordergrund. Somit kann das Zeitcharakteristikum als ein besonderes Merkmal ästhetischer Wahrnehmung verstanden werden, denn ästhetische Wahrnehmung findet in einem Modus des Verweilens statt (ebd.: 50). Ungeachtet dessen, ob es sich bei einem solchen Verweilen um ein Kunstwerk handelt oder nicht, ist die Situation der ästhetischen Wahrnehmung auf die Gegenwart des Wahrnehmens bezogen.

Im einen wie im andern Fall, innerhalb wie außerhalb der Kunst, richtet sich das ästhetische Verweilen in einer Wahrnehmungssituation nicht auf eine Zeit außerhalb dieser Situation; es hält sich in der Gegenwart des wahrnehmenden Umgangs mit einem Objekt oder einer Umgebung auf – und zwar um dieser Gegenwart willen (ebd.: 50-51).

Für Seel verdeutlicht das Zeitcharakteristikum ästhetischer Wahrnehmung gleichzeitig auch die Selbstbezüglichkeit. Dies äußert sich ebenfalls darin, dass es sich bei der ästhetischen Wahrnehmung nicht nur um das Objekt der Wahrnehmung handelt, sondern um den Vollzug dieser Wahrnehmung. Seel erklärt, dass bei der ästhetischen Wahrnehmung die Sinne als solche selbst wahrgenommen werden. „In ästhetischer Wahrnehmung sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken und imaginieren wir nicht einfach etwas, sondern wir vollziehen dieses Sehen, Hören, Fühlen usw. als ein Sehen, Hören, Fühlen usw.“ (ebd.: 51). In der ästhetischen Wahrnehmung nimmt sich das Subjekt selbst als Wahrnehmenden wahr, nicht nur im Bewusstsein, sondern auch in der „Mitwahrnehmung der eigenen leiblichen – sinnlichen und sinnengeleiteten – Wahrnehmungsaktivitäten“ (ebd.: 52).

Seel (1996: 52ff) fügt ein weiteres Charakteristikum ästhetischer Wahrnehmung hinzu. Der ästhetischen Wahrnehmung kommt eine Räumlichkeit zu. Das Verweilen beinhaltet sowohl eine zeitlich als auch eine räumliche Komponente. „Ästhetische Wahrnehmung impliziert nicht nur ein eigenes – präsentisches – Zeitbewusstsein, sondern ebenso ein besonderes – ebenfalls präsentisch zu nennendes – Raumbewußtsein“ (ebd.: 52). Bei der Betrachtung etwa von einem Gemälde ist nicht

allein das Objekt Teil der ästhetischen Wahrnehmung, sondern auch die räumlichen Dimensionen dieser Situation, wie beispielsweise der Raum zwischen Betrachter und Objekt, der Raum bei oder mit diesem Objekt, usw. (ebd.: 53). Ein weiteres Beispiel ist die Raumerfahrung beim Kinobesuch, bei der wir uns nicht nur einer imaginierten Räumlichkeit beim Zuschauen des Films begeben, sondern auch in der Tat einen realen Raum, in dem sich die ästhetische Erfahrung vollzieht, betreten.

Im schulischen Kontext, so Spinner (2008: 10), gehe es darum, Kindern und Jugendlichen „intensivere, differenziertere, sensiblere Wahrnehmungserfahrungen zu vermitteln“, welche sich von den alltäglichen, zweckorientierten Wahrnehmungssituationen unterscheiden. Ästhetisches Wahrnehmen ist allerdings kein rein sinnliches, selbstvergessenes Wahrnehmen, sondern eine gesteigerte Art der Aufmerksamkeit, welche auch eine geistige Präsenz erfordert. Wenn diese Wahrnehmung als nachwirkend, prägend erlebt wird, spricht man von einer ästhetischen Erfahrung (vgl. auch ZABKE 2010; SCHIER 2014).

Im Unterricht kann die Wahrnehmungsfähigkeit in vielfältigen Lernsituationen geschult werden, wie z.B. durch das konzentrierte Zuhören beim Vorlesen einer Geschichte oder beim Abspielen von Musik, bei der Analyse der Lautstruktur eines Gedichtes oder bei der Beobachtung der Lichtregie in einem Film, aber auch durch das produktive Verarbeiten und Gestalten von Sinneseindrücken, wie beispielsweise beim Malen von Bildern zu Lektüren oder beim eigenen Schreiben von Gedichten, usw. (ebd.:10). Um die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten, muss der kognitive Zugang zu ästhetischen Lernangeboten auf das Erleben und Erfahren zurückwirken.

Eine intensive ästhetische Wahrnehmung kann auch durch unterschiedliche Sinneskanäle erfolgen. Akustische und visuelle Wahrnehmungen können bei der Rezeption eines Gedichtes oder Films herangezogen werden und sich miteinander vermischen. Synästhesie kann laut Spinner „zu einer wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke beitragen“ (ebd.: 11). In der Schule sei es aus diesem Grund sinnvoll, immer wieder den Wechsel zwischen verschiedenen Künsten und Wahrnehmungsweisen zu gewährleisten<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> An der Stelle sei auch auf Mann/Schröter/Wangerin (1995) und deren Methodik zum Umgang mit Kunstwerken in der Gruppenarbeit hingewiesen. Die Methode der „kreativen Rezeption“ ermöglicht den Teilnehmenden eine intensive, kreative Auseinandersetzung mit Kunstwerken wie literarischen Texten, Bildern, Gemälden, Filmen und Musikstücken, welche zugleich „Zugang zu sich selbst und zur Gruppe“ eröffnet (ebd.: 11). Das methodisch ausgefeilte und mit vielen Beispielen illustrierte Konzept eignet sich u.a. auch für die Arbeit in der Sekundarstufe der Schule (ebd.: 12).

Spinners Konzeption von ästhetischer Bildung beinhaltet zudem die Förderung der Imaginationsfähigkeit, die im Zusammenhang mit Musik, Bildern, Erzählungen und Theaterstücken erfolgen kann (ebd. 13-14). Die Imagination ergänzt die direkte Sinneswahrnehmung, indem die Vollstellungskraft z.B. beim Lesen eines Romans evoziert wird. Imaginationen sind stark subjektiv geprägt und jeder Schüler verfügt über einen unterschiedlichen Grad einer Vorstellungskompetenz. Im Unterricht soll die Entfaltung der Vorstellungskraft mit besonderer Aufmerksamkeit auf das Wahrgenommene geschehen, sodass das keine subjektive Willkür entsteht.

Spinner betont zudem weitere Aspekte der ästhetischen Bildung, wie etwa das Verfremden des Gewohnten zur Unterstützung von Aufgeschlossenheit in den Künsten aber auch zur Förderung eines Fremdverstehens (ebd.: 14-15). Auch die Unterstützung einer Gesprächskultur im Unterricht, die einen Raum dafür schafft, dass die Beteiligten die eigene subjektive Sichtweise zu einem bestimmten Werk einbringen können, ist ein wichtiger Aspekt ästhetischer Bildung. Dabei sollen die Schüler auch in der Lage sein, andere von der eigenen abweichende Sichtweisen zu akzeptieren. Dies schließt die Fähigkeit ein, eigene emotionale Eindrücke, Vorstellungen und Assoziationen zu verbalisieren, genauso wie die Fähigkeit und Bereitschaft, die Äußerungen anderer zu reflektieren und ggf. die eigene Auffassung zu revidieren oder zu rechtfertigen. Beim Deutungsgespräch ist es unerlässlich, dass Bezug auf das besprochene Werk genommen wird. Dafür sind ggf. Sprachmittel und Fachbegriffe notwendig, um beispielsweise einen Film oder ein Gedicht zu beschreiben (ebd.: 20-21).

Auch im DaF-Bereich wird in den letzten Jahren auf den Begriff der ästhetischen Bildung zurückgegriffen, wenn es um den Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten geht. Neben den an unterschiedlichen Standorten stattfindenden Konferenzen<sup>61</sup> sind besonders zwei aktuelle Sammelbände zu nennen, die das ästhetische Potenzial von Kunstwerken und Literatur für den DaF-Unterricht in unterschiedlichen Beiträgen beleuchten. Der von Bernstein/Lerchner herausgegebene Sammelband *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur* (2014) enthält eine Reihe von

<sup>61</sup> Schewe (2014: 168) nennt unterschiedliche Konferenzen im DaF-Bereich, die sich dem ästhetischen Lernen widmen: „*Kunst des Unterrichtens – Unterrichten mit Kunst* (Goethe Institut Bangalore 2012), *Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2013), *Sprachen lernen – kreativ, aktiv, handlungsorientiert* (Universität Kassel, 2015).



Unterrichtskonzepten, die auf die Förderung ästhetischen Lernens abzielen. Auch wenn der Ansatz des ästhetischen Lernens nicht in allen Beiträgen vollständig und einheitlich ausgearbeitet wird, werden relevante theoretische Überlegungen, empirische Ergebnisse bei der Arbeit mit Literatur und anderen ästhetischen Medien im DaF-Unterricht dargeboten und mit Praxisbeispielen illustriert<sup>62</sup>. Auch der Sammelband *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (2015) herausgegeben von Küster/Lütge/Wieland setzt sich „mit der aktuellen und zukünftigen Entwicklung des literarisch-ästhetischen Lernens auseinander und thematisiert dabei die Rolle der Fremdsprachendidaktiken im Kontext bildungsorientierter Zugänge“ (KÜSTER/ LÜTGE/WIELAND 2015: 9).

Ein Beispiel für ein Plädoyer für die Aufwertung von affektiv-subjektiven und sinnlich-orientierten Aspekten des Fremdsprachenlernens ist der Beitrag von Badstübner-Kizik (2014). Sie identifiziert eine Vielzahl von Aspekten des ästhetischen Lernens und bündelt diese (BADSTÜBNER-KIZIK 2014: 297-298). Einer dieser Aspekte ist eine Reflexion von Wahrnehmungsgrenzen und eine Verlangsamung der Wahrnehmung gemeint, welche über die unterschiedlichen Sinneskanäle ablaufen. Das Hinsehen, Hinhören, Erriechen, Erfühlen können dabei neu entdeckt werden. Dadurch sollen überwiegend kognitiv geprägte Lernprozesse kompensiert werden. Im Unterricht können dafür meines Erachtens textanalytische Verfahren wie beispielsweise das der „dichten Lektüre“ eingesetzt werden, um das aufmerksame, verlangsamte Lesen zu fördern. Dadurch wird unter Umständen die besondere sprachliche Gestaltung des Textes anders wahrgenommen, als wenn sich die Bearbeitung des Textes primär um das allgemeine Textverstehen drehen würde. Beim Schauen eines Videos/Films kann durch gezielte Fragetechniken und durch das mehrmalige Sehen eines Filmausschnitts, ggf. mit oder ohne Ton, auf spezifische Aspekte des Werkes aufmerksam gemacht werden. Auch das Inszenieren und Vortragen von dem behandelten Text fördert die Entwicklung anderer Sinne und verleiht dem Lernprozess einen stärkeren ganzheitlichen Charakter.

---

<sup>62</sup> Es liegen bereits verschiedene Rezensionen zu dem Sammelband vor: Voerke (2016), Dengscherz (2015) und Tonsern (2015).



Ästhetisches Lernen fördert ebenso die Emotionalität<sup>63</sup>, d.h. es initiiert persönliche Anteilnahme, Empathie und subjektive Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Solche Aspekte können meines Erachtens im FS-Unterricht anhand von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten durch Aufgabenstellungen gefördert werden, welche den Lernenden Raum geben und sie dazu anregen, bei der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen ästhetischen Lernmaterial eigene Interpretationen zu entwickeln und der Gruppe mitzuteilen. Darüber hinaus tragen handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zur Perspektivenübernahme einer im Text, Film, Bild, usw. enthaltenen Figur dazu bei, dass bei Lernenden das Gefühl von Empathie und persönlicher Anteilnahme entstehen kann.

Diese Art von Lernen setzt zudem auf Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität, die sowohl rezeptiv als auch produktiv durch unterschiedliches Ausdrucksvermögen freigesetzt werden können, wie etwa körperliches, bildnerisches, musikalisches und sprachliches. Hierzu eignen sich wiederum handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die eine kreative Beschäftigung mit dem Lernmaterial ermöglichen. Das Zeichnen, Malen, die Inszenierung von im jeweiligen Text enthaltenen Situationen und Motiven, sowie die Umwandlung dieser in eine eigens kreierte Version sind Beispiele, die sich im FS-Unterricht bei angemessener Vorbereitung umsetzen lassen und zudem zur Motivationssteigerung führen können.

Ein weiteres Merkmal ästhetischen Lernens ist seine Ausrichtung auf Sozialität und Handeln. Laut Badstübner-Kizik stehen „Erfahrungen von Gemeinschaft, Teilhabe und aktiver Gestaltungsmöglichkeiten, begleitet von einem Wunsch nach Deutung“ im Mittelpunkt (ebd.: 298). Die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Interpretationswelten beinhalten intersubjektives und interkulturelles Potenzial. Dabei können Irritation, Distanz, sowie Identifikation oder auch Perspektivenübernahme in Gang gesetzt werden. Diese soziale Ausrichtung ästhetischen Lernens kann zur Selbsterkenntnis wie auch Empathie und Toleranz führen.

---

<sup>63</sup> Für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Emotionalität siehe Mathias (2014: 21ff). Auch Koopman/Hakemulder (2015) geben einen Überblick über Studien und Veröffentlichungen, die das Verhältnis zwischen dem Lesen literarischer Text und der Entwicklung von Empathie und Selbstreflexion seitens des Lesers untersuchen.

Auch Interpretations- und Deutungskompetenzen können beim ästhetischen Lernen gefördert werden, die durch die Ausbalancierung des Verhältnisses von Detail und Ganzem, Konkretem und Abstraktem, Verständlichem und Unverständlichem, Eigenem und Fremden, usw. entwickelt werden können. Laut Badstübner-Kizik ist ästhetisches Lernen ganzheitlich, nicht nur im Sinne des Lernens über unterschiedliche Sinneskanäle, aber auch über verschiedene Fächer, Künste und Lebensbereiche. Der Einsatz unterschiedlicher Textsorten bzw. eines Medienverbundes, bei dem die unterschiedlichen Texte sinnvoll in Verbindung miteinander gebracht werden und bei dem die Thematisierung der ästhetischen Dimension der einzelnen Werke eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnimmt, kann z.T. diesen Aspekt ästhetischen Lernens bedienen.

Diese Art von Lernprozessen können durch für den FS-Unterricht instrumentalisierte Materialien angeregt werden, die „im Ergebnis von (bewussten) Gestaltungsprozessen entstanden sind und deren Eigenschaften über unterschiedliche Sinneskanäle erfasst werden können (z.B. literarischer Lese-Text)“ (ebd.). In konstruktiver und erweiternder Anlehnung an die von Dobstadt/Riedner (2011a) vorgebrachte Didaktik der Literarizität betont Badstübner-Kizik, dass solche Werke in Hinblick auf das Deutungs- und Handlungsangebot eine grundsätzliche Vielfalt, Mehrdeutigkeit und Offenheit aufweisen (ebd.: 298-299). Solche Gegenstände sind nicht für Lernzwecke entstanden, weisen eine mediale Form auf, die allerdings im FS-Unterricht erfasst werden kann. Das mediale Format steht im direkten Zusammenhang mit dem im Werk vermittelten Inhalt. „Konkrete mediale Formen machen bestimmte Inhalte möglich (und andere unmöglich) und strukturieren sie“ (ebd.: 299). Die mediale Form bestimmt zudem die Art der Speicherung, des Transports durch Raum und Zeit, der Rezeptions- und Produktionsverarbeitung des Gegenstandes.

Das Verhältnis zwischen ästhetischem Lernen und Medien liegt für Badstübner-Kizik auf der Hand. Die Wechselwirkung zwischen strukturellen Eigenschaften einzelner medialer Formate und dem übermittelten Inhalt birgt ein bildendes Potenzial vor allem im Bereich der Wahrnehmungsschulung. Bei der Förderung vom ästhetischen Lernen geht es um das Erkennen, Benennen und Verstehen medienspezifischer Wahrnehmungsweisen und der Wirkungen und Emotionen, die durch sie ausgelöst werden. Dafür muss die Wechselwirkung

zwischen medialem Format und Inhalt im Unterricht thematisiert werden. Badstübner-Kiziks Beitrag reflektiert die Kombination unterschiedlicher Medien zu einem mehrsprachigen Medienverbund und seinen Beitrag zur Förderung ästhetischen Lernens. Mehrsprachigkeit wird hier im Sinne der in unterschiedlichen Sprachen verfassten oder übersetzten Werke, die in einem Medienverbund vorkommen können, und laut Badstübner-Kizik (2014: 309) im FS-Unterricht auch im Wechsel zwischen Fremd- und Muttersprache der Kursteilnehmer rezipiert und behandelt werden können. Meines Erachtens muss an dieser Stelle das Verhältnis zwischen Fremdsprachenlernen und der Sensibilisierung für medienspezifische Aspekte der Lernmaterialien reflektiert werden. Denn, auch wenn die Entwicklung von *multiliteracies* (BLAND 2012: 141 zitiert nach BADSTÜBNER-KIZIK 2014: 301) als Teilziel des FS-Unterrichts gesehen werden kann, stellt die Aneignung fremdsprachlicher Kompetenzen das Hauptinteresse der unterrichtlichen Aktivitäten dar.

Medienverbünde, d.h. die Kombination verschiedener medialer Textformate, bergen laut Badstübner-Kizik (2014: 301) für die Zielsetzungen ästhetischen Lernens aus didaktischer Sicht ein hohes Potenzial. Denn sie besitzen zwei grundlegende Eigenschaften, welche für die Initiierung von ästhetischen Lernprozessen von wesentlicher Bedeutung sind, nämlich ihre Multimodalität, d.h. sie sprechen unterschiedliche Sinneskanäle an, und ihr Multicodalität, d.h. sie greifen auf unterschiedliche Codesysteme zurück (ebd.). Ästhetische Merkmale unterschiedlicher Medien lassen sich besonders deutlich in einer multimedialen Konstellation erarbeiten und reflektieren. Illustrierendes Beispiel dafür sind Verfilmungen literarischer Texte. „Zum gedruckten vorliegenden Text kommen die simultanen Codes von Bild, Klang, ggf. Raum, Licht, Bewegung hinzu, die literarische Textvorlage wird zu einer Art Hypertext erweitert, der andere Rezeptionsflächen bietet“ (ebd.).

Wenn also im FS-Unterricht Wahrnehmungsschulung als Teil eines ästhetischen Lernens in Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen medialem Format und vermitteltem Inhalt angestrebt wird, dann sind folgende Fragen an die ästhetischen Lernangebote zu stellen: „Wie wird diese Geschichte als Text erzählt? Wie anders wird sie als Film erzählt? Ist das dieselbe Geschichte? Welche Wirkung hat die Geschichte als Text, welche hat sie als Film?“ (ebd.). Die Aufmerksamkeit wird also auf die medialen Aspekte des Textes und ihre Funktion bei der Bedeutungsbildung gelenkt. Wenn es um einen Vergleich beispielsweise zwischen

einem Roman und seiner Verfilmung gehen sollte, sind textanalytische Verfahren heranzuziehen, welche einen Zugang zur strukturellen und sprachlichen Gestaltung des Textes ermöglichen, wie beispielsweise zur Konstruktion der Handlungsstränge in der Geschichte, zur Herausarbeitung wichtiger Figurenkonstellationen und ihrer Entwicklung im Laufe der Erzählung, zu für diese spezifische literarische Gattung typischen und konstitutiven (Sprach-)Merkmalen. Auch mögliche, und ggf. kontrastierende Interpretationsansätze zu beiden Werken und die Thematisierung ihrer Entstehungskontexte wären hier denkbar. Bei der Analyse des Films sind zusätzlich audiovisuelle Aspekte und ihre Wirkung in der Analyse zu berücksichtigen, wie z.B. Aspekte der Kameraführung und der Belichtung, des Einsatzes von Musik und Geräuschen, sowie des Raumes und des Schnitts einer bestimmten Szene, usw. zu beachten. Durch den Vergleich und die Kontrastierungen unterschiedlicher Medien in einem Medienverbund (in dem Fall von Badstübner-Kizik *Die Dreigroschenoper*) können Lerner für die Spezifik medialer Formate sensibilisiert werden (ebd. 309). Sich stützend auf Kramschs symbolische Kompetenz (2006) und die Didaktik der Literarizität (DOBSTADT/RIEDNER 2011a) spricht sich Badstübner-Kizik für eine Herangehensweise an ästhetische Lernangebote aus, welche die durch die mediale Form ausgelösten Bedeutungsbildungsprozesse im FS-Unterricht in den Mittelpunkt rückt und somit eine umfassende Wahrnehmungsfähigkeit fördert (ebd.: 301).

Was die verschiedenen Möglichkeiten angeht, mediale Formate miteinander zu kombinieren und durch einen Vergleich ihr ästhetisches Potenzial für die Lernenden zugänglich zu machen, spricht Badstübner-Kizik (2014: 302) von primären Medienverbunden, die dadurch gekennzeichnet sind, dass „gezielte mediale Formen in ein anderes Medium transformiert, durch ein solches begleitet, ergänzt oder kontrastiert werden“ (ebd.). Bei primären Medienverbänden kann es sich also um Werke handeln, die zum gleichen oder späteren Zeitpunkt erschienen sind, oder durch denselben Autor/Verfasser geschaffen wurden. Wichtig ist dabei eine intendierte mediale Beziehung zwischen den Werken. Aussagekräftigstes Beispiel durch die Autorin ist der primäre Medienverbund rund um Bertold Brechts und Kurt Weills *Dreigroschenoper* aus dem Jahr 1928 (ebd.: 303ff). Das Theaterstück von Brecht und Weill ist eine Bearbeitung der *Beggar's Opera* (1728) von John Gay und Johann Christoph Pepusch. Der Originaltext der *Beggar's Opera* liegt sowohl im

englischen Original und in Übersetzungen vor. Badstübner-Kizik (2014: 304) weist auf diverse weitere Kunstwerke hin, welche sich direkt auf die *Dreigroschenoper* beziehen und somit einen primären Medienverbund bilden, der für die Arbeit im FS-Unterricht eingesetzt werden kann. Darunter sind beispielsweise die mehrfachen Verfilmungen des Theaterstücks, der Bühnentext der *Dreigroschenoper* selbst in zahlreichen Auflagen im Original und in Übersetzungen erschienen, die einzelnen Songs zum Theaterstück von Kurt Weill, und aktuelle Aufführungen in verschiedenen Sprachen weltweit, außerdem Hörbücher usw.

Badstübner-Kizik (2014: 302f) spricht außerdem von sekundären Medienverbünden, welche speziell für Lernzwecke zusammengestellt werden, und unter verschiedenen Gesichtspunkten bearbeitet werden können. Kriterien wie eine zeitliche und inhaltliche Passung zwischen den Medien bzw. eine ästhetische und strukturelle Parallelität können für die Zusammenstellung des sekundären Medienverbundes herangezogen werden. Die Zusammenstellung vom sekundären Medienverbund ist potenziell offener, unstrukturierter und weist einen hohen Grad an Subjektivität auf, denn die Beziehungen der einzelnen Medien untereinander liegen nicht immer so deutlich auf der Hand. „Ästhetische Lernprozesse werden hier angeregt, wenn Texte, Bilder oder Klänge, die zunächst unabhängig voneinander existieren, aufeinander bezogen werden und die Art dieser Beziehung reflektiert wird“ (ebd.: 303). Sowohl primäre als auch sekundäre Medienverbünde sind als flexibles Netz von Texten zu betrachten, das sich immer ergänzen lässt.

Die von Badstübner-Kizik (2014: 306ff) didaktisch-methodischen Wege der Bearbeitung von Medienverbünden im FS-Unterricht sind vielfältig. Die von ihr vorgeschlagenen Aufgaben sind sowohl rezeptiv-analytischer als auch produktiv-kreativer Art. Hier seien einige ihrer Vorschläge im Zusammenhang mit möglichen Medienverbünden rund um die *Dreigroschenoper* zwecks einer besseren Illustration des Ansatzes des ästhetischen Lernens kurz referiert. Zur analytischen Erarbeitung der einzelnen Bestandteile des Medienverbundes schlägt sie u.a. folgende Aufgaben vor:

Beschreibung der äußeren Erscheinung (z.B. Länge, Größe, Bestandteile, Farben, Formen, Lautstärke usw.). Dabei können gezielt medienspezifische Merkmale herausgearbeitet werden; Benennen einzelner Elemente (z.B. sprachliche Bilder, dargestellte Personen, Gegenstände, Motive sprachliche und musikalische Formen usw.); [...] Benennung von Emotionen (Sympathie, Antipathie, Irritation usw.), die während des Rezeptionsprozesses entstehen;

Suche nach ihren Auslösern (z.B. konkretes Wort, Melodiefragment, Bilddetail) [...]; Aufbau von assoziativen und/oder semantischen Netzen um einzelne Elemente (z.B. um Wörter, Bilddetails, Klangfiguren) [...]; Veränderung des medialen Formats unter Beibehaltung wesentlicher inhaltlicher Bestandteile (z.B. Bühnentext wird zum Einakter, Film wird zum Kurzfilm, szenische Aufführung wird zum Puppentheater); Veränderung/Verfremdung von strukturell wichtigen Eigenschaften (z.B. Perspektivenwechsel, Farbwechsel, elektronische Klangveränderung, Veränderung von Personenkonstellation, Raum- und Lichtverhältnissen usw.); kreativ-spielerische Weiterverarbeitung von Fragmenten, Motiven, Details usw. (z.B. Such- und Ratespiele, Text-, Bild-Puzzle, kreatives Schreiben, Malen, alternatives Instrumentarien usw.)

Wenn sich die Arbeit am Medienverbund auf den Vergleich bzw. Kontrastierung zwischen den Werken konzentrieren soll, schlägt Badstübner-Kizik (2014: 307-308) solche Verfahren vor wie z.B. der Vergleich zwischen zwei oder mehreren medialen Formaten hinsichtlich der bereits oben genannten Merkmale wie äußere Erscheinung, Konstellationen im Text, Emotionen und ihren Auslösern, usw., auch das Auffinden von intertextuellen Verbindungen zwischen den Werken, oder die kreative Weiterverarbeitung von Fragmenten, Motiven usw. in neuen Formaten. Auch das Erstellen von kompletmentären medialer Angebote wie Textillustrationen, Bilderbuch, Kurzgeschichte, Comic, usw.

Bei den hier angeführten methodischen Zugängen lässt sich eine eindeutige Befürwortung von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben bemerken, ohne jedoch, dass die ästhetische Dimension des Werkes zugunsten der eigenen (Sprach-)Produktion durch den Lernenden vernachlässigt wird, wie es im kommunikativen FS-Unterricht häufig der Fall ist (DOBSTADT/RIEDNER 2011: 7). Badstübner-Kizik, angelehnt an Surkamp (2007: 101), betont die Notwendigkeit, analytische Verfahren mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben bei der Bearbeitung der Text sinnvoll miteinander zu verbinden. Eine bewusste Rückkoppelung zum Ausgangstext verringert zudem die Gefahr der Beliebigkeit bei der Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben.

Die Handlungs- und Produktorientierung als methodische Ausrichtung bei der Arbeit mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten ist auch im FS-Unterricht sehr verbreitet und wird häufig in verschiedenen Lehrwerken und in der gängigen Lehrpraxis umgesetzt. Was mögliche Aufgabenstellungen und methodische Herangehensweisen beim Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im DaF-Unterricht angeht, stellt der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz nach wie vor einen wichtigen Anhaltspunkt dar. Auch

bei aller Kritik aufgrund möglicher Vernachlässigung des ästhetischen Potenzials des Werks für sprachliches und kulturelles Lernen zeigt sich der Ansatz meines Erachtens aus literatur- und fremdsprachdidaktischer Sicht als sehr wirksam. Denn, wenn eine bewusste Rückkopplung zum Originaltext gewährleistet werden kann, vermag der handelnde Umgang mit Texten kreative, subjektive Sinnzuschreibungsprozesse durch die Lernenden mit analytischen Verfahren der Textarbeit, welche der ästhetischen Dimension des Textes gerecht wird und die allgemeine Sprach- und Deutungskompetenz der Lernenden fördert, miteinander zu kombinieren.

Im folgenden Teilkapitel wird näher auf wesentliche Aspekte der Handlungs- und Produktorientierung im FS-Unterricht eingegangen, denn der methodische Zugang zu den Lernmaterialien begünstigt oder verhindert die Umsetzung gestellter Lernziele.

### **3.3 Unterrichtsmethoden für die Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht: Handlungs- und Produktionsorientierung**

Sowohl in der Fremdsprachen- als auch in der Literaturdidaktik ist in den letzten Jahrzehnten eine Tendenz zur handlungs- und produktionsorientierten Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht zu verzeichnen (SPINNER 2002: 247; 2013: 322f). Dieser Umstand lässt sich in Lesebüchern, Lehrplänen und Bildungsstandards bemerken (SPINNER 2013: 322). Auch zur Leistungsbeurteilung in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ der deutschen Kultusministerkonferenz werden produktive Aufgaben herangezogen (ebd.). In aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache sind bei der Bearbeitung literarischer Texte und ästhetischer Medien im Allgemeinen häufig handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zu verzeichnen<sup>64</sup>. Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte dieser methodischen Zugangsweise erörtert, denn sie geben wichtige Anhaltspunkte für die Lehrpraxis hinsichtlich des Einsatzes literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im FS-Unterricht und wurden aus diesem

---

<sup>64</sup> Hier sei auf eine begrenzte Auswahl von Beispielen hingewiesen: *em neu* (2008), *Aspekte* (2013), *Mittelpunkt* (2007), *Zwischendurch mal Kurzgeschichten* (2014).



Grund als eine Grundlage genutzt für die Sensibilisierung der Lehrkräfte, die an der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Studie teilgenommen haben.

Auch wenn der handelnde Umgang mit Texten keine große Innovation im Unterricht darstellt<sup>65</sup>, ist er vor allem seit Ende des 20. Jahrhunderts zum prägsamsten Paradigma des Literaturunterrichts geworden (SPINNER 2002: 247; 2013: 322-324). Dies lässt sich an der Fülle von Lehrerhandreichungen, Unterrichtsmodellen und didaktischen Zeitschriften der letzten Jahre nachvollziehen, die von der Handlungs- und Produktorientierung geprägt sind. Mit der Bezeichnung ‚handlungs- und produktionsorientiert‘ sind zwei Konzepte gemeint, die sich auf einen schülerzentrierten und kreativen Umgang mit literarischen Texten beziehen. Beide Begriffe lassen sich nicht immer scharf voneinander trennen und werden in der Regel im gleichen Atemzug genannt.

Handlungsorientierung betont das ganzheitliche Lernen, d.h. den aktiven Gebrauch aller Sinne bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, der kognitive und sinnlich-affektive Zugänge verbindet.<sup>66</sup> Lernende werden ästhetisch-künstlerisch tätig, wenn sie beispielsweise zu einer literarischen Textvorlage eine Illustration entwerfen, oder den Text laut vortragen, ihn musikalisch oder inszenierend vorführen usw. (SURKAMP 2007: 93; SPINNER 2002: 247). Bei der Produktorientierung liegt die Betonung auf dem von den Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text entstandenen Produkt, das meistens eine eigene literarisch-ästhetische Schreibproduktion beinhaltet. Der literarische Text fungiert als Grundlage für die eigene, kreative Textproduktion, in der Form von Umschreibungen, Verfremdungen, Kürzung und Erweiterung des Originaltextes (SURKAMP 2007: 93).

---

<sup>65</sup> Spinner (2002: 248ff; 2013: 319ff) und Surkamp (2007: 91) stellen fest, dass ein produktiver Umgang mit Literatur bereits im Rhetorikunterricht der Antike zu erkennen ist. Auch in der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der individuellen Gestaltungstätigkeit durch Kinder und Jugendliche vor allem zwecks eines Schreibunterrichts einen wichtigen Stellenwert eingeräumt. Als die zwei Hauptgründer vom handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht nennt Spinner (2013: 321-322) Gerhard Haas (1984) und Günter Günter Waldmann (1984). Haas postulierte seinen Ansatz aus der Kritik an der Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs heraus, der einseitig redegewandten Schüler förderte (Spinner 2013: 321). Sein Konzept ist stark mit der Tradition des handlungsorientierten Unterrichts der Reformpädagogik verbunden. Bei Waldmann wird den literarischen Strukturen des Textes viel Bedeutung beigemessen. Schülern soll durch die eigene (Schreib-)Produktion im Unterricht einen Einblick in die Produziertheit von Texten gewährleistet werden (ebd.).

<sup>66</sup> Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Handlungstheorie aus sozialwissenschaftlicher Sicht siehe Bonß/Wolfgang et al. (2013). Für eine ausführliche Darstellung der Handlungsorientierung als Ziel und Methode für den FS-Unterricht siehe Bach/Tim (2003: 1-21).

Zwei unterschiedliche Entwicklungen haben zu der Entstehung beider Konzepte beigetragen (SURKAMP 2007: 89ff). Zum einen die Herausbildung des Lernziels der fremdsprachlichen Handlungskompetenz und zum anderen der Einfluss der Rezeptionsästhetik im Bereich der Literaturdidaktik. Die Entwicklung zu mehr Handlungsorientierung im Sprachunterricht ist aus der Einsicht hervorgegangen, dass der tatsächliche Gebrauch der Sprache alleine durch die Aneignung von Vokabeln, von grammatischen Regeln als isolierte Bausteine der Fremdsprache nicht gefördert werden kann. Vielmehr muss die Fremdsprache in bedeutungsvollen, lebensnahen Kontexten vermittelt und angewandt werden, sodass bei den Lernenden eine sprachliche Handlungskompetenz entwickelt werden kann. Surkamp stützt sich auf die Definition von Bach/Timm (2003: 11-12) von Handlungsorientierung, die zwischen einem Ziel- und einem Methodenaspekt unterscheiden. Sprachliche Handlungskompetenz beinhaltet „die Fähigkeit, im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (BACH/TIMM 2003: 11). Der methodenbezogene Aspekt wird wie folgt zusammengefasst: „*Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht* ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“ (ebd.: 12).

Ein solches Verständnis von Handlungsorientierung lässt sich erst dann in einer gesteuerten Lernumgebung umsetzen, wenn die thematisierten Inhalte und eingesetzten Methoden den Lernenden Identifikationsmöglichkeiten anbieten und sie sowohl kognitiv als auch emotional engagieren (SURKAMP 2007: 90). Dabei spielt eine schülerzentrierte Textauswahl eine wichtige Rolle, denn der Text soll Lernende zu einem sprachlichen Handeln ermuntern, indem sie sich nicht nur zu dem behandelten Text äußern, sondern auch über ihre „Einstellungen, Gefühle und Überzeugungen austauschen und verschiedene Deutungsansätze gemeinsam aushandeln“ (ebd.).

Die Handlungsorientierung ist als Gegenentwurf zu einer Dominanz textanalytischer Verfahren bei der Arbeit mit literarischen Texten im Literatur- und FS-Unterricht zu verstehen. Der textanalytische Umgang mit Literatur im

Sprachunterricht wird in diesem Zusammenhang aufgrund seiner einseitigen Beanspruchung kognitiver Fähigkeiten, die vielen Lernertypen nicht gerecht wird (ebd.: 91), kritisiert. Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz hingegen spricht unterschiedliche Sinneskanäle an, fördert somit ganzheitliches Lernen und begünstigt Lernprozesse unterschiedlicher Lernertypen.

Auch der Einfluss der Rezeptionsästhetik führte zur Entwicklung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes in der Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Lesen wird als ein kreativer Vorgang der Sinnzuschreibung durch den Leser verstanden, der sein Vorwissen in der Interaktion mit dem Text einsetzt, und nicht als passiver Akt der Informationsentnahme. Daraus folgt, dass der Lesevorgang nicht nur rezeptive und kognitive Fähigkeiten beansprucht, sondern auch produktive und affektive Aspekte beinhaltet. Im Lichte rezeptionsästhetischer Prämissen geriet der traditionelle Literaturunterricht aufgrund seiner Annahme eines objektiven Textverstehens sowie seiner Betrachtungsweise des Textes als geschlossenes Kunstwerk, das nur unter inhaltlichen und formalen Aspekten zu analysieren ist, in die Kritik (ebd. 92). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren begünstigen die Interaktion zwischen Leser/Lerner und Text, denn sie schließen die Erfahrungswelten der Lernenden beim Leseprozess mit ein und ermöglichen somit eine subjektive Art der Auseinandersetzung mit dem Text. Es geht nicht um die Ermittlung einer ‚richtigen‘ Textinterpretation oder Autorintention, sondern um eine kreative, individuelle Rezeptionsleistung, bei der eine tiefere Einsicht in die Thematik und Struktur des Textes gewährleistet wird (ebd.: 92).

Das interpretatorische Potenzial von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren besteht darin, dass die Rezeptionsprodukte der Lerner untereinander und mit dem Originaltext verglichen werden können. Durch das eigene Tun der Lernenden werden also intensivere Lernprozesse angestoßen als beim durch den Lehrer stark gesteuerten Unterrichtsgespräch. Zudem sollen die Lernenden dadurch „langfristig zu einem unbefangenen und eigenständigen Umgang mit literarischen Texten“ (ebd.: 98) befähigt werden.

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben steigern potenziell die Lesemotivation, denn sie regen zur Hypothesenbildung, zum Nachfragen, zum Interagieren und Reagieren an. Nicht die Wissensvermittlung oder das Interpretationsprodukt steht im Vordergrund, sondern der individuelle

Textverstehensprozess des Lernalers. Der Lehrer übernimmt dabei die Rolle des Vermittlers in einem aufgabenorientierten Lernen, das in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit stattfindet und Lernalerautonomie fördert.

Häufig eingesetzte handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben sind das Schreiben von Briefen, Tagebüchern, inneren Monologen, Dialogen, Rollenbiografien usw. (SPINNER 2013: 322). Nünning/Surkamp (2003: 155) listen in tabellarischer Form verschiedene Aufgaben des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Dabei gehen sie von einer Texterschließung aus, die in Phasen vor, während und nach dem Lesen eingeteilt ist. Die Aufgaben betonen das eigene Tun der Lernenden beim Leseprozess, das häufig in Form eigener, kreativer Textproduktion zum Ausdruck kommt.

Handlungsorientierte Aufgaben	Produktionsorientierte Aufgaben
Einstimmung in einen Text durch eine Fantasiereise (vgl. Betz 1995, Löffler 1996)	Dokumentation der ersten Leseindrücke durch ein Lesetagebuch oder -protokoll
Rekonstruktion eines in mehrere Teile zerlegten Textes, z. B. eines in einzelne Verse auseinandergeschnittenen Gedichts	Verfassen von Briefen, <i>journals</i> , Telegrammen, einer Ratgeberrubrik („ <i>agony aunt</i> “ <i>column</i> ), Vermisstenanzeige, eines Fahndungsposters („ <i>Wanted!</i> “) oder eines Nachrufs ( <i>epitaph</i> )
„Erlesen“ oder „Erspielen“ eines Textes durch die Erprobung unterschiedlicher Sprechweisen, gestisch-mimischer Ausdrucksformen, Körperhaltungen und räumlicher Anordnungen, auch in Form von Standbildern	Entwurf kritischer Reaktionen auf einen Text in Form einer Buchbesprechung oder eines Zeitungsartikels bzw. positiver Reaktionen in Form eines Werbetextes für einen Verlag oder eines Klappentextes ( <i>blurb</i> )
Darstellung eines Textes durch Bewegung und Tanz	Umformen von Passagen der Bewusstseinsdarstellung in Dialoge oder Ausformulieren von <i>inside views</i> bei dialogischen Texten
Bildliche Umsetzung eines Textes in Form von Illustrationen, Umschlagbildern, Bildcollagen, Werbeplakaten, Fotos	Umschreiben eines Textes aus der Perspektive einer anderen Figur oder in einer anderen Erzählperspektive
Auswahl von passender Hintergrundmusik zu bestimmten Textstellen oder Vertonung eines Textes (z. B. mit Orff-Instrumenten)	Entwurf von Alternativen zum geschilderten Handlungsverlauf (insbesondere bei offener oder ambivalenter Schlussgebung), eingeleitet durch „What if“-Fragen
Szenische Umsetzung der von einem Text vorgegebenen Themen/Konflikte in Form von Dialog- oder Rollenspielen, eines Interviews oder einer Gerichtsverhandlung	Umschreiben eines Textes durch Verlegung der Handlung (anderer Ort, andere Zeit), durch die Einführung zusätzlicher Figuren oder die Veränderung des Geschlechts bzw. Alters einer Figur
Darstellung eines Textes oder Textteils als Puppen-, Marionetten- oder Schattenspiel	Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte, z. B. einer Kurzgeschichte in eine Zeitungsmeldung, einen Comic oder ein Drehbuch
Umgestaltung eines Textes in ein anderes Medium, z. B. Bild, Musik, Hörspiel, Film, Pantomime, Brettspiel	Verfassen eigener Texte durch vorgegebene Wörter (z. B. in Form eines Montage-Gedichts) oder durch die Verwendung der Struktur vertrauter Texte, z. B. von Märchen und Fabeln
Einholen zusätzlicher Informationen zu einem Text (z. B. aus Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, durch	

### **Handlungs- und produktionsorientierte Formen der Textarbeit**

Wie bereits oben dargestellt, wird der handlungs- und produktionsorientierte FS-Unterricht häufig dafür kritisiert, dass die besondere Gestalt literarischer Texte bei dem Verfahren wenig bzw. keine Berücksichtigung findet (DOBSTADT/RIEDNER 2011a: 7; SURKAMP 2007: 101-102; SPINNER 2013: 324; SCHÄDLICH/SURKAMP 2015: 72). Spinner (2010: 324) stellt fest, dass in der schulischen Praxis die produktiven Verfahren häufig sehr unreflektiert eingesetzt werden, was nicht selten zur Beliebigkeit im kreativen Umgang mit Texten führt, wobei die Texterschließung zugunsten der Subjektivität des produzierenden Schülers weit in den Hintergrund tritt. In gängigen Lehrwerken für DaF beispielsweise wird Literatur häufig als motivationsfördernder Faktor und als Sprungbrett zum Unterrichtsgespräch oder zur kreativ-produktiven Arbeiten eingesetzt. Insofern ist der Vorschlag von Surkamp (2007: 101ff), handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben mit analytischen Verfahren zu verbinden, zuzustimmen. Analytische Verfahren der Textarbeit können Einblick in die Wirkungs- und Funktionsweisen textueller Strategien geben und ermöglichen eine solide Textkenntnis, auf die bei handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben zurückgegriffen werden kann. Durch beispielsweise die Rückkoppelung der Rezeptionsprodukte der Lerner an den Originaltext kann eine Beliebigkeit bei handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben vermieden werden. Außerdem soll der handelnde Umgang mit Literatur nicht nur zum Selbstzweck durchgeführt werden oder zu einer willkürlichen Zusammenstellung von Unterrichtsaktivitäten führen. „Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sind erst dann sinnvoll eingesetzt, wenn sie im Zusammenhang mit dem Gegenstand – also den inhaltlichen und formalen Besonderheiten des zu behandelnden Textes – sowie mit den Lernzielen, die durch die Beschäftigung mit diesem Text erreicht werden sollen, betrachtet werden“ (SURKAMP 2007: 102).

### **3.4 Textauswahl und Vorstellung ausgewählter Werke im Rahmen dieser Arbeit**

Nachdem die wichtigsten theoretischen Grundlagen dieser Arbeit in den oberen Kapiteln ausführlich erörtert wurden, wird in diesem Teilkapitel exemplarisch näher auf die auf drei unterschiedliche Werke eingegangen. In der durchgeführten empirischen Studie im Rahmen dieser Arbeit haben sechs (angehende) Lehrkräfte eigenständig Unterrichtsstunden zu zwei ausgewählten literarischen Texten und einem Kurzfilm konzipiert und am Sprachenzentrum Celin-UFPR erteilt. In diesem Teilkapitel werden zunächst Überlegungen zu den Kriterien der Textauswahl angestellt. Anschließend werden die ausgewählten Texte ausführlicher behandelt, besonders in Hinblick auf ihr didaktisches Potenzial zur Förderung des ästhetischen Lernens, einer literarizitätsorientierten Spracharbeit und auch bei der Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben.

#### **3.4.1 Kriterien der Textauswahl**

Auch wenn sich die Frage der Auswahl literarischer Texte für den DaF-Unterricht angesichts der sich in unterschiedlichen Fachbereichen durchziehenden und wiederkehrenden Kanon-Debatte (vgl. EWERT 2010) immer wieder neu stellen lässt, sieht sich der Fremdsprachendidaktiker häufig in der Situation, seine eigenen Kriterien für die Textauswahl für den eigenen Unterricht aufstellen zu müssen. Aus diesem Grund sollte man eine Leseempfehlung, Leseliste erstellen (ACKERMANN 2001: 1351), die jedoch als freibleibendes Angebot wahrzunehmen ist. Wie Ackermann (2001: 1351) betont, kann ein Lesekanon immer nur „regional, kulturspezifisch und adressatenbezogen festgelegt werden.“ Für die spezifischen Fachbereiche, wie etwa für den Deutschunterricht an Schulen oder im Germanistikstudium im Ausland, haben die Kulturvermittler vor Ort die Aufgabe, den Lektürekanon festzulegen.

Nichtdestotrotz findet man im DaF-Bereich immer wieder Vorschläge für Kriterienraster, welche den Lehrenden bei der Auswahl literarischer Texte für den eigenen Unterricht behilflich sein können. Koppensteiner (2001: 41) erwägt, dass Lehrende „nicht aus privater, aus persönlicher Voreingenommenheit“ Kriterien für die

Textauswahl festlegen, sondern diese „immer in einen pädagogischen Kontext stellen“ sollten.

Allerdings ist in Hinblick auf die Textauswahl für eine literarizitätsorientierte Spracharbeit im DaF-Unterricht noch wenig gesagt worden. Dobstadt/Riedner (2011b: 113; 2014: 157) bemerken selbst, dass es noch an einem Instrumentarium der Textanalyse fehlt, woran sich die Textauswahl für die Umsetzung der Didaktik der Literarizität orientieren könnte. „Welche Kategorien der Textanalyse sind z.B. geeignet, das Spiel der Texte mit der Dimension der Literarizität für den Fremdsprachenunterricht zu erschließen und wirksam zu machen? Inwieweit ist in diesem Zusammenhang ein spezifisches analytisches Begriffsinventar zu entwickeln?“ (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 113). Direkt zu Kriterien der Textauswahl hinsichtlich einer literarizitätsorientierten Spracharbeit besteht dementsprechend noch Forschungsbedarf, wie Dobstadt/Riedner (2014: 157) bei der Formulierung von Forschungsfragen zu ihrem eigenen Ansatz selbst zum Ausdruck bringen: „[...] Im engen Zusammenhang damit stehen Forschungen, die nach Kriterien der Textauswahl fragen. Gibt es literarische Texte oder auch bestimmte Gattungen, die für eine literarizitätsorientierte Spracharbeit besser oder auch weniger gut geeignet sind?“.

Auch wenn die Konzeption der Didaktik der Literarizität noch in den Anfängen steht (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 113) und es aus diesem Grund noch keine greifbaren Kriterien zur Textauswahl für den DaF-Unterricht gibt, findet man immer wieder Ansätze eines Kriterienrasters für die Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht im Allgemeinen. Einige werden hier kurz referiert, damit die Kriterien der Textauswahl davon ausgehend für die hier durchgeführte Studie ausgearbeitet werden können.

Koppensteiner (2001: 42-47) schlägt Kriterien vor, welche die Auswahl literarischer Texte ausgehend von Rezeptionsästhetischen Prämissen unterstützen sollen. Laut Koppensteiner sind die Kriterien nicht dafür gedacht, brauchbare von unbrauchbarer Literatur für den DaF-Unterricht zu unterscheiden, sondern eine unterstützende Funktion zu übernehmen.

Das erste Kriterium ist das der inhaltlichen und sprachlichen Angemessen- und Altersgemäßheit. Danach müssen die Texte dem intellektuellen Niveau, der Vorbildung, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe der Schüler entsprechen.



Dabei sollte die Lehrkraft bzw. der Curriculum-Entwickler die Auswahlkriterien so adressatenorientiert wie möglich aufstellen, auch wenn Lehrende „über die Leseinteressen junger Leute [...] häufig überhaupt nicht informiert sind“ (ebd.: 43). Hinsichtlich des Sprachniveaus sollen die ausgewählten Texte die Sprachkompetenz der Lerner nicht übersteigen, allerdings so herausfordernd sein, „dass sie Leser intellektuell und emotional nicht unterfordern, was sicherlich einen Balanceakt darstellt“ (ebd.).

Ein weiteres Kriterium für die Auswahl literarischer Texte für den DaF-Unterricht laut Koppensteiner ist die Aktualität der Werke. Laut ihm sollen die Texte den Lerner ansprechen, eine Zeit- und Geschichtslosigkeit aufweisen und sich in die Gegenwart transferieren lassen, ggf. in den Alltag der Lernenden. Die Themen, welche dieses Kriterium bedienen, sind: „- persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen; - aktuelle Probleme in ihrer Gesellschaft; - zeitlose, allgemein menschliche Themen, mit denen sie persönlich etwas zu tun haben“ (ebd.).

Koppensteiner wirft zudem die Frage auf, ob die ausgewählten Texte eher positive Konnotationen enthalten oder eher provokativ sein sollten. In erster Linie gehe es darum, ob ein Text dem Lerner ein positives Bild der Zielkultur vermitteln sollte, sodass sich eine positive Einstellung des Lerner zur Fremdsprache einstellt, oder ob die Texte eine Art Irritation bei den Lernenden verursachen sollten. Koppensteiner spricht sich für einen Mittelweg aus und betont die Vorteile beider Ansichten hinsichtlich der Funktion literarischer Texte im Unterricht (ebd.: 43-45).

Außerdem sollen „verschiedenartige Texte“ (ebd.: 45) zum selben Thema eingesetzt werden, um einen Themenkreis zu schaffen, der zur Diskussion anregen kann. Darüber hinaus sollen die ausgewählten Texte eine „Erweiterung der Lebens- und Leseerfahrung“, eine Vergrößerung des „Erfahrungshorizonts“ der Lerner darstellen (ebd.).

Als sechstes Kriterium nennt Koppensteiner die „Berücksichtigung charakteristischer Merkmale der Varianten deutscher Kultur“. Darunter fällt die Berücksichtigung der „gemeinsame[n] deutsche[n] Sprachkultur“, welche auch österreichische und schweizerische Ausprägungen miteinschließt. Bei dem Kriterium kommt das DACH(L)-Konzept auch in Verbindung mit dem Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht zum Tragen.

Auch die interkulturelle Perspektive wird zum Kriterium bei der Textauswahl hervorgehoben. Laut Koppensteiner (2001: 46) sei der Literaturunterricht gleichzeitig ein interkultureller Unterricht, ein Ort, in dem „die Kultur der Zielsprache in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema“ gemacht wird. Dementsprechend sollen bei der Textauswahl literarischer Texte kulturvergleichende Aspekte berücksichtigt werden.

Als letztes Kriterium steht bei Koppensteiner (ebd.) die „Freude an der Lektüre“. „Unterhaltsamkeit, Spannung, die Begegnung des Lesers mit sich selbst, die Möglichkeit, als Leser das zu durchleben, was einem die Realität bisher versagt hat, sind befriedigend“ (MUMMERT 1989; 33ff zitiert nach KOPPENSTEINER 2001: 46). Der verspielte Umgang mit der Sprache bereite den Lernenden Vergnügen. Koppensteiner (2001: 46) fasst das Kriterium mit dem Wort „Poetisieren“ zusammen. Dadurch soll Freude im Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht aufkommen.

Auch Hršak (2011: 12) liefert eine Zusammenfassung unterschiedlicher Kriterien zur Textauswahl im DaF-Bereich. Die Kriterien sind in fünf Gruppen geteilt: 1. Unterrichtsbezogene Kriterien; 2. Lehrerbezogene Kriterien; 3. Lernerbezogene Kriterien; 4. Textbezogene Kriterien und 5. Ästhetische Kriterien. Die unterrichtsbezogenen Kriterien beinhalten die „zeitliche[n] und materielle[n] Möglichkeiten und Umstände des Unterrichts“ (ebd.). Darunter fallen Fragen wie etwa: Wie viel Zeit steht für die Arbeit mit dem Werk zur Verfügung? Welche Materialien sind für die vorgesehene Arbeit notwendig und sind sie der Lehrperson und den Lernenden zugänglich?

Die Gruppe der lehrerbezogenen Kriterien betreffen direkt die Lehrperson, die unter Umständen die Entscheidung für den Einsatz eines bestimmten literarischen Textes trifft. Die Texte sollten also in erster Linie der Lehrperson gefallen, denn sie muss den Text mit Überzeugung bearbeiten. Zudem ist es notwendig, dass sich die Lehrkraft über die gesetzten Lernziele bewusst ist und den zu behandelnden Text dieser Zielsetzung entsprechend aussucht.

Die lernerbezogenen Kriterien betreffen die Spezifik der Lernergruppe. Alter, Geschlecht, Vorwissen und Lerninteresse sind Aspekte, die bei der Textauswahl berücksichtigt werden sollten. Die Texte sollten also die Lust am Lesen erwecken und die Lerner zur Arbeit am Text motivieren. Die textbezogenen Kriterien betreffen

den Preis, Umfang und die Aufmachung des einzusetzenden Werkes sowie auch inhaltliche Kriterien wie das Thema, die Hauptfiguren und Handlung. Auch hier werden sprachliche Kriterien herangezogen, sodass beispielsweise dafür gesorgt wird, dass der ausgesuchte Text den Sprachkompetenzen der Lerner entspricht.

Unter dem 5. Kriterium ist die literarisch-ästhetische Dimension des Textes zu verstehen. Die Texte, seien es die Klassiker oder Texte aus der Gegenwartsliteratur, sollen eine gewisse ästhetische Qualität aufweisen, welche die Lerner herausfordern, neugierig machen und zum Weiterlesen ermuntern.

Für die Auswahl der Texte der hier vorgestellten Forschungsarbeit wurden unterschiedliche Kriterien herangezogen, die sich z.T. mit denen von Koppensteiner und Hršak überschneiden. Die ausgewählten Texte sind: *Rotkäppchen*<sup>67</sup> von den Gebrüdern Grimm, die Gedichte von Yoko Tawada *Wortstellung* und *Die zweite Person*<sup>68</sup> und der Kurzfilm *andersartig*<sup>69</sup> vom Regisseur Dennis Stein-Schomburg. Zwecks einer besseren Übersicht wird die Unterteilung der Auswahlkriterien von Hršak z.T. übernommen.

1. *Unterrichtsbezogene Kriterien:* Unter diesem Punkt wurden Aspekte berücksichtigt, welche die Bedingungen des DaF-Unterrichts am Sprachenzentrum Celin-UFPR betreffen. Die ausgesuchten Texte waren nicht im Lehrwerk vorhanden und bedürften also einer Anpassung bzw. selbständigen Didaktisierung durch die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte. Dieser Umstand kam den Forschungsfragen der Arbeit, die den Umgang mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten durch die Lehrenden des Sprachenzentrums untersuchen möchte, entgegen. Der Umfang der Texte spielte ebenfalls eine Rolle, denn die Anzahl der Unterrichtsstunden für die Behandlung der ausgewählten Texte sollte nicht vier Unterrichtsstunden à 50 Minuten übersteigen. Dies hat zum einen damit zu tun, dass die Studie in den regulären DaF-Kursen am Celin-UFPR durchgeführt wurde und die aufgewendete Zeit für die Bearbeitung der Texte den „normalen“ Verlauf des Kurses nicht zu sehr beeinträchtigen sollte. Zum anderen sollten die Unterrichtsstunden rund um die ausgewählten Texte auf

---

<sup>67</sup> Siehe Anhang 4.

<sup>68</sup> Siehe Anhang 4.

<sup>69</sup> Abrufbar unter <<https://vimeo.com/31686433>> [zuletzt abgerufen am 20.07.2017].

Video aufgenommen und zu einem späteren Zeitpunkt einer Analyse unterzogen werden. Aus forschungstechnischen und -pragmatischen Gründen dürfen die Unterrichtsstunden nicht allzu lang werden. Darüber hinaus wurde dafür gesorgt, dass der Einsatz von Zusatzmaterialien bzw. -medien wie beispielsweise Computer, Beamer, Arbeitsblätter usw. für die einzelnen Stunden in den unterschiedlichen Unterrichtsräumen gewährleistet werden konnte.

2. *Lehrerbezogene Kriterien:* Die Auswahl der Texte für diese Studie wurde aus forschungspragmatischen Gründen nicht in Absprache mit den Lehrkräften getroffen. Wichtig für die Forschungsfrage war, dass alle Lehrkräfte die gleichen Texte in ihrem Unterricht behandeln sollten, um eine Vergleichbarkeit innerhalb der Studie zu gewährleisten. Allerdings wurde im Rahmen der retrospektiven Interviews zu den einzelnen Unterrichtsstunden darauf eingegangen, wie sich die Lehrkraft in Bezug auf den Text gefühlt hat. Auch in Hinblick der von der Lehrkraft gesetzten Lernziele, die im Unterricht bearbeitet werden sollten, wurden die Lehrkräfte nach dem Unterricht gefragt. Die selbständige Beschäftigung mit den ausgewählten Texten und die Festlegung der Lernziele für die jeweiligen Stunden wurden als wesentlicher Bestandteil des Umgangs mit Literatur und Kunst durch die Lehrkräfte gesehen. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte bei der Textauswahl nicht direkt miteinbezogen und mit den Texten „allein gelassen“. Nichtsdestotrotz waren alle Teilnehmer Studenten des *Letras*-Studiengangs an der UFPR und besuchten im Vorfeld Lehrveranstaltungen bei mir. Demensprechend konnte ich bei einigen der Studienteilnehmer das Interesse an Märchen, sprachreflexiven Werken und audiovisuellen Medien feststellen.
3. *Lerner- und textbezogene Kriterien:* Die Festlegung dieser Kriterien ist, wie bereits schon aus den Angaben in Fragebögen und Interviews zu entnehmen ist, keine leichte Aufgabe, da das Profil der Kursteilnehmer nicht eindeutig festzulegen ist. Allerdings wurde darauf geachtet, dass die Texte altersgerecht sind und potentiell an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen. Außerdem sollten die Texte vorzugsweise auf der Niveaustufe B1 behandelt werden. Aus

forschungspragmatischen Gründen wurden sie während der Studie z.T. auch in A2.2-Kursen eingesetzt. Außerdem durfte der Umfang der Texte nicht allzu groß sein, denn die Lehrkraft sollte nicht länger als vier Unterrichtsstunden à 50 Minuten dafür aufwenden. Durch die unterschiedlichen literarischen Gattungen bzw. Textsorten (Märchen, Gedicht und Kurzfilm/Animationsfilm) sollte das Lerninteresse der Lerner geweckt werden. Bei *Rotkäppchen* spielte der Identifikationsfaktor eine Rolle, denn dieses grimmsche Märchen ist auch in Brasilien sehr bekannt und die Möglichkeit, den relativ bekannten Text auf Deutsch zu bearbeiten, kann unterhaltsam für die Lerner sein. Die Gedichte von Yoko Tawada haben die deutsche Sprache als Hauptthema und regen die Lerner dazu an, über die Sprache zu reflektieren, die sie gerade lernen. Dabei spielt also wieder die Identifikation der Lerner, das Vorwissen über das Thema eine besondere Rolle. Durch den Kurzfilm *andersartig* wird der Zuschauer von vornherein vom audiovisuellen Medium gefesselt. Sowohl die Thematik als auch die Aufmachung des Animationsfilms weckt die Aufmerksamkeit des Zuschauers und motiviert zum Weiterschauen und zur anschließenden Diskussion.

Im Folgenden werden die ausgewählten Texte vorgestellt und hinsichtlich der für diese Studie relevanten Konzepte der Didaktik der Literarizität, des ästhetischen Lernens und der Handlungs- und Produktionsorientierung analysiert.

### **3.4.2 Das Märchen im fremdsprachigen Deutschunterricht**

Der Einsatz von Märchen in der Schule ist nach heftigen Diskussionen in den 1970ern in der Literaturdidaktik aus gesellschaftspolitischen Gründen in der heutigen Zeit nicht mehr umstritten (LANGE 2004: 4). Auch wenn Märchen normalerweise in den Richtlinien aller Bundesländer als Lernstoff für die Grundschule vorgesehen sind (ebd.: 5), sollte ihnen auch in der Erwachsenenbildung ein Platz zugewiesen werden. Argumente dafür sind zahlreich. Erstens gehören die Märchen der Brüder Grimm zu den meist übersetzten Werken und sind weltweit verbreitet und bekannt (EHLERS 2004: 207). Zweitens sind die grimmschen Märchen laut einer Umfrage aus dem Jahr 2003 nach wie vor zentrales Kulturgut deutschsprachiger

Gesellschaften (ebd.: 6). Die Befragung zeigt, dass „die Volksmärchen im Bewusstsein der Bevölkerung verankert sind“ (ebd.: 7). Außerdem erfahren Märchen immer wieder aufgrund der vielseitigen Interpretationsansätze eine Neubewertung und ermöglichen neue Einblicke auch im Erwachsenenalter.

Im Kontext des DaF-Unterrichts besitzen Märchen sowohl sprachlich als auch im kulturbezogenen Sinne unheimliches Potenzial. Außerdem bieten die Volksmärchen der Brüder Grimm dem Lernenden die Möglichkeit sich nochmals den Geschichten aus der eigenen Kindheit in der „Originalsprache“ anzunähern, was für eine Identifikation auf emotionaler Ebene sorgen kann und sich somit auch auf die initiale Motivation im Umgang mit dem Text auswirken kann.

Bevor besonders das didaktische Potenzial des Märchens *Rotkäppchen* für den DaF-Unterricht thematisiert wird, wird aus einer literaturgeschichtlichen und literaturwissenschaftlichen Perspektive auf die besonderen Merkmale der Gattung Märchen eingegangen, die auch im Rahmen der Arbeit mit dem ausgewählten Text im DaF-Unterricht von Interesse sein können. Eine knappe Definition des Begriffs Märchen wird von Ziesenis (2011: 154) dargeboten:

Unter Märchen versteht man phantastisch-wunderbare Erzählungen, in denen die Naturgesetze weitgehend aufgehoben sind und in denen außerwirkliche Gestalten, Zauber und Verwandlung die bestimmenden Elemente der Handlung darstellen. Es wird zwischen Volksmärchen in anonymer Herkunft aus mündlicher Überlieferung und Kunstmärchen unterschieden, die in der Regel Werke einzelner Autoren sind.

Diese relativ allgemeine Definition legt schon wesentliche Aspekte dieser literarischen Gattung fest, welche im DaF-Unterricht mit den Lernenden ausgearbeitet werden können. Zu einer genaueren Bestimmung von dem, was Märchen im grimmschen Sinne eigentlich sind, hilft die Heranziehung von Themen und Motiven dieser Gattung. Typisch für die erzählerische Grundkonstellation von Märchen sind laut Ziesenis (2011: 155-156) Konflikte, menschliche Nöte, Schwierigkeiten und Probleme, die am Anfang stehen und im Lauf der Geschichte überwunden werden müssen. „So gesehen wäre das zentrale Märchentema die Überwindung der Hindernisse sowie die Lösung der Probleme, die sich dem Helden in den Weg stellen“ (ebd.). Damit verbunden ist das Motiv der Wanderschaft bzw. der Selbstfindung durch den Helden, der zum richtigen Zeitpunkt die Hilfe einer übermächtigen Instanz bekommt. Im Märchen geht es häufig um Bewährung,

Erprobung und eine (religiöse) Opferbereitschaft (ebd.: 156). Dies bedeutet häufig für den Protagonisten der Geschichte eine Befreiung von Nöten oder inneren Konflikten. Damit verbunden ist ein zentrales Thema des Märchens die Reifung des Helden durch die erlebten Erprobungen und das Überwinden von Konfliktsituationen (vgl. auch EHLERS 2005: 208). Die (Nicht-)Überwindung von Konfliktsituationen bedeutet für den Helden häufig einen sozialen Aufstieg, nicht selten werden im Märchen arm und reich, unten und oben einander gegenübergestellt (ebd.).

Lüthi (2011) beschreibt die formalen Merkmale europäischer Märchen anhand von Kategorien, welche versuchen die Grundstrukturen der Märchen wiederzugeben. Die Kategorie der „Formelhaftigkeit“ beinhaltet die Eingangs- und Schlussformeln der europäischen Volksmärchen, die auch bei den Lesern allgemein bekannt sind wie „Es war einmal“ oder „und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ Die Kategorie der „Eindimensionalität“ beinhaltet, dass in den Märchen keine scharfe Trennung zwischen der wirklichen und der phantastischen Welt besteht. Die „Flächenhaftigkeit“ beschreibt die mangelnde Tiefendimension der Märchen, was beispielsweise die körperliche und psychologische Charakterisierung der Figuren betrifft. Die Kategorie des „abstrakten Stils“ wird von Ziesenis (2011: 156) zusammengefasst:

Die scharfe Kontur des „abstrakten Stils“ kommt im Märchen zunächst dadurch zustande, dass es die einzelnen Dinge nicht schildert, sondern nur nennt. Die Gegenstände haben scharfe Umrisslinien. Die Linie der Handlung verläuft zielstrebig von Station zu Station, zwischen Aufgabenstellung und ihrer Lösung. Das Märchen arbeitet mit starren Formeln, z.B. den formelhaften Anfängen und Schlusssätzen, und mit dem Grundmuster der Wiederholung, besonders in Form der steigenden Dreizahl. Der „abstrakte Märchenstil“ ist vor allem gekennzeichnet durch das kompositorische Prinzip des Kontrasts: Gut und böse, schön und häßlich, klug und dumm, arm und reich treten einander gegenüber.

Unter der Kategorie „Isolation“ versteht Lüthi die isolierten Ereignisse, die innerhalb der Märchen getrennt voneinander eintreten. Episoden sind in sich geschlossen, der Held geht seinen Weg meistens alleine und lernt nicht unbedingt aus seinen früheren Erfahrungen. „Allverbundenheit“ meint, dass die Figuren „allseitig miteinander in Beziehung treten können (ebd.). Als weitere Beschreibungskategorie spricht Lüthi von „Sublimierung“, d.h., die Entwirklichung des Magischen und des Alltäglichen: Grausamkeiten, Mord und Gewalt werden neutral beschrieben, verweisen allerdings auf die Probleme der Wirklichkeit.



Im Laufe der Jahre wurde bereits viel über das didaktisch-pädagogische Potenzial von Märchen reflektiert (ebd.: 158). Ansätze aus der Märchenforschung haben einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise, wie diese literarische Gattung im heutigen Unterricht im Allgemeinen behandelt wird. Die literaturwissenschaftliche Märchenforschung beschäftigt sich mit der Strukturbeschreibung des Märchens und mit der Abgrenzung zu anderen literarischen Gattungen (ebd.: 157). Auch die psychologische Märchenforschung, die Märchen „als Darstellung seelischer Reifungsprozesse“ (ebd.) versteht, liefert interessante Deutungsansätze, welche auch für den Literatur- und FS-Unterricht von Interesse sein können. Die Analyse von Märchensymbolen und ihre Bedeutung im tiefenpsychologischen Sinne kann anregenden Gesprächsstoff für den Unterricht liefern. Die soziologische Forschung versucht zum einen das Märchen in seine gesellschaftlichen Strukturen und Entstehungszeit einzubetten und zum anderen nach seiner heutigen sozialen Funktion zu fragen (ebd.: 158).

Lange (2004: 23-26) fasst in Stichpunkten die didaktische Begründung für den Einsatz von Märchen im Unterricht im Allgemeinen zusammen. Davon sind einige dieser Punkte auch für den DaF-Unterricht von Relevanz. Laut Lange sind Märchen ein Modellfall mündlichen Erzählens, denn sie sind Texte einer mündlichen Erzähltradition (vgl. auch SCHIEDERMAIR 2014). Aus diesem Grund sollen sie als solches behandelt werden. Vor allem Kinder können dadurch das Erzählen von Geschichten im Allgemeinen, den Aufbau von Erzähltexten und ihrer Spannungsentwicklung erkennen und ihre spezifische sprachliche Gestaltung genießen lernen. Dabei wird der Unterhaltungscharakter dieser Textsorte deutlich und ihre Eigenschaft, Emotionen bei den Zuhörern hervorzurufen.

Des Weiteren sind Märchen ein literarischer Modellfall (LANGE 2004: 23). Märchen sind normalerweise die erste literarische Gattung in der Kindheit. An diese frühe literarische Sozialisation kann in der Schule angeknüpft werden. Darüber hinaus liegen Märchen anderen literarischen Gattungen zugrunde, welche im Laufe der schulischen Laufbahn behandelt werden. Der drei- bzw. fünfstellige Aufbau ist auch im klassischen Drama, in einer Erzählung oder im Aufsatz zu finden. Kinder werden durch die Märchen beizeiten mit der poetischen Sprache und formelhaften Wendungen vertraut. Im DaF-Unterricht kann an diesem Vorwissen angeknüpft werden, um das Erlernen der deutschen Sprache auf diesem Gebiet zu fördern.

Lange (2004: 25) erkennt auch das Potenzial von Märchen, die Kreativität der Lerner zu entfalten. Ganz im Sinne des ästhetischen Lernens betont er die Möglichkeit, im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, einen subjektiven Zugang zum literarischen Text durch den Lerner zu gewährleisten. Dieser Zugang soll über das Spielen, die Musik, das Basteln, das Malen, Erzählen, Schreiben usw. im Unterricht ausprobiert werden. Märchen können im Zusammenhang mit produktiven Aufgaben als Grundlage für die eigenen Erzählungen durch die Lerner, die ausgehend vom Originaltext zur eigenen kreativen Sprachproduktion gelangen, gesehen werden.

Auch Rainer (2014) befürwortet den Einsatz von Märchen im DaF-Unterricht zur Entfaltung der Kreativität der Lerner<sup>70</sup>. Vor allem kreative Schreibaufgaben können bei der Bearbeitung dieser Textsorte gestellt werden. Das Weiter- oder zu Ende Schreiben der Geschichte, das Schreiben der Erzählung aus der Perspektive anderer Figuren, Dialoge erfinden, die Umgestaltung des Märchens in eine andere Textsorte usw. sind Aufgabenbeispiele, welche dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz nahestehen. Rainer ist ebenfalls der Meinung, Märchen können auch im Erwachsenenunterricht eingesetzt werden. In diesem Fall schlägt er allerdings eine eher kognitiv-analytische Herangehensweise an die Texte vor. In diesem Zusammenhang sind Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens, wie beispielsweise ein Assoziogramm zum Thema Märchen und Märchenmotiven oder auch Aufgaben zum unmittelbaren Textverstehen, wie etwa die Rekonstruktion eines in mehrere Teile zerlegten Textes, die Zuordnung vorgegebener Bilder zu Textstellen oder auch das Geben von Überschriften für bestimmte Textpassagen (RAINER 2014: 168).

Auch im Sinne eines ästhetischen Lernens plädiert Ehlers (2005: 216-217) dafür, dass mediale Transformationen des Märchens im fremdsprachlichen Deutschunterricht einbezogen werden. Mit Recht argumentiert sie, dass die heutige Vertrautheit der Lerner mit Märchen, ihren Stoffen, Motiven und Figuren nicht nur auf der Lektüre von Volksmärchen selbst beruhen, sondern auf der Rezeption von medialen Transformationen von Märchenerzählstoffen in Form von Verfilmungen, Zeichentricksfilmen, Hörspielen, Bilderbüchern usw. (ebd.: 207). Märchen gehören

---

<sup>70</sup> Das Goethe Institut stellt eine Reihe Materialien zum Thema Märchen zur Verfügung. Darunter sind fertig konzipierte Unterrichtskonzepte zu bekannten grimmschen Märchen zu finden. <<http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/miu/mak/deindex.htm>> [zuletzt abgerufen am 03.08.2017].

längst zur Massenkultur und weisen einen hohen internationalen Wiedererkennungswert auf. Im Laufe der Zeit und durch die zunehmende Medialisierung von Märchentexten haben sich die Rezeptionsbedingungen stark verändert. Als Beispiel für diesen Prozess nennt Ehlers die mediale Umwandlung und die damit einhergehende Ver- und Entfremdung der grimmschen Märchen bei den Disney-Verfilmungen, die die ursprünglichen Märchentexte verkündlicht und verkitscht haben (ebd.). Laut Ehlers (2005: 216-217) steht der DaF-Unterricht vor einer Herausforderung,

[...] einerseits an der Schnittfläche von Intertextualität und -medialität an kulturübergreifenden Rezeptionsprozessen von Märchenerzählstoffen anzusetzen, andererseits an den fremdsprachigen Märchentext heranzuführen und den Spuren von Motiven, Bildern und dem Wunderbaren nachzugehen.

Für Ehlers sollte die Arbeit mit Märchen im DaF-Unterricht über die Sprach- und Lesearbeit hinausgehen. Aus kulturgeschichtlicher Perspektive kann die Auseinandersetzung mit Märchen eine kulturkontrastive Arbeit darstellen, welche verschiedene Märchenelemente in lyrischen und erzählenden Texten ausarbeitet und somit „zu einem Verstehen von Texten und ihren kulturellen Implikationen gelangen“ will (ebd.).

### **3.4.2.1 Rotkäppchen**

Laut Umfragen ist Rotkäppchen eines der bekanntesten Märchen der Brüder Grimm (RAINER 2014: 163; LANGE 2004: 6) und weist viele der prototypischen Eigenschaften des europäischen Volksmärchens auf. Im DaF-Unterricht kann auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Text gearbeitet werden. Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens können um das Thema Märchen im Allgemeinen kreisen, aber auch um Figuren, Motive, Symbole und sprachliche Formeln. Schon in dieser Phase kann mit Textausschnitten, Illustrationen, Bildern und Videos gearbeitet werden. Auch ein literaturgeschichtlicher Einstieg ins Thema ist vorstellbar, in dem die Sammel- und Bearbeitungsaktivitäten der Brüder Grimm erst einmal thematisiert werden (vgl. dazu RÖLLEKE 2004; LANGE 2004: 17-19).

Bei der eigentlichen Spracharbeit am Märchen *Rotkäppchen* kann beispielsweise auch schon im Sinne einer Didaktik der Literarizität auf die besondere Sprachgestaltung der Märchen eingegangen werden. Märchen weisen eine einfache Erzählkonstruktion auf, die häufig aus einer Drei- oder Fünfteiligkeit besteht (PROPP zitiert nach LANGE 2004: 14). Diese Eigenschaft wird auch in *Rotkäppchen* deutlich: 1. Aufgabe: Rotkäppchen soll der erkrankten Großmutter Essen bringen; 2. Begegnung mit dem Wolf im Wald; 3. Rotkäppchen stolcht im Wald, während der Wolf die Großmutter verschlingt; 4. Rotkäppchen kommt bei der Großmutter an und wird auch vom Wolf verschlungen; 5. Der Jäger rettet beide und der Wolf stirbt. Ein weiterer Aspekt der Erzählstruktur dieser literarischen Gattung ist das Motiv der „Suchwanderung“ (LÜTHI 1973: 108 zitiert nach LANGE 2004: 14). Märchen beginnen häufig mit einer Mangel- oder Konfliktsituation, die den Helden dazu veranlasst, von zu Hause wegzuziehen, in die Fremde, um diesen Konflikt zu lösen. Er begibt sich also auf eine Wanderung, auf der er sich an einem ungewohnten Ort befindet und von großen Gefahren bedroht wird. Diese Suche kann als Suche nach sich selbst gedeutet werden und endet in der Regel mit der Lösung des Konflikts und dem Erfolg des Helden, der häufig mit der Hilfe einer Übermacht dazu gelangt. Die Geschichte von Rotkäppchen weist eine solche Struktur auf, denn am Anfang der Erzählung steht der Konflikt/die Aufgabe, der kranken Großmutter ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein zu bringen. Rotkäppchen begibt sich zu Fuß auf den Weg zur Großmutter durch den unheimlichen Wald und begegnet dabei dem bösen Wolf. Es wird zeitweilig dafür bestraft, dass es trotz der Warnung seiner Mutter vom Weg abgewichen ist, indem der Wolf die Großmutter und das kleine Mädchen selbst verschlingt. Die Erlösung und die damit einhergehende Läuterung und Reifung seiner Persönlichkeit kommt erst durch die Rettung durch eine außenstehende Kraft, symbolisiert durch den Jäger.

Weitere Aspekte der Märchen auf der sprachlichen Ebene betreffen den einfachen Satzbau von Märchen im Allgemeinen (RAINER 2014: 152). Die Aneinanderreihung von Hauptsätzen und die Tendenz, Schachtelsätze zu meiden, ist konstitutiv für Volksmärchen. Aus dem Text *Rotkäppchen* lassen sich Beispiele für diese einfachen Satzkonstruktionen ohne Mühe finden: „Die Großmutter aber wohnte draußen im Wald, eine halbe Stunde vom Dorf. Als Rotkäppchen nun in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wusste nicht, was das für ein

böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm“ (GRIMM, adaptierte Version vom Goethe-Institut)<sup>71</sup>. Auch der Gebrauch der direkten Rede ist ein auffälliges Merkmal der grimmschen Märchen. In dem sehr prägnanten und im kollektiven Bewusstsein präsenten Dialog zwischen Rotkäppchen und dem Wolf im Haus der Großmutter wird dies sehr deutlich:

Es rief: „Guten Morgen!“, bekam aber keine Antwort. Darauf ging es zum Bett und zog die Vorhänge zurück. Da lag die Großmutter und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus. „Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren?“ — „Dass ich dich besser hören kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Augen?“ — „Dass ich dich besser sehen kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Hände?“ — „Dass ich dich besser packen kann.“ — „Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul?“ — „Dass ich dich besser fressen kann.“ Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen (ebd.).

Der Gebrauch von Präteritum in der Erzählung, von Sprichwörtern und von feststehenden Redewendungen, die auch typisch für Märchen sind, lassen sich auch teilweise bei *Rotkäppchen* finden. Im Rahmen der Förderung der Sprachkompetenz lässt sich die mündliche Fertigkeit besonders gut anhand des Märchens üben, denn das Vorlesen und das freie Erzählen mit Inszenierung von Dialogen drängen sich auf.

Bei der Behandlung von *Rotkäppchen* kann auch sehr viel Raum für subjektive Interpretationen durch die Lernenden gegeben werden. Im Sinne des ästhetischen Lernens können diese Interpretationen in Gruppenarbeit oder auch im Rahmen eines gemeinsamen Deutungsgesprächs artikuliert werden. Da es sich am Sprachenzentrum Celin-UFPR um erwachsene Deutschlerner handelt, können Interpretationsansätze zur Diskussion herangezogen werden, welche in der psychologischen Märchenforschung hervorgebracht wurden (ZIESENIS 2011: 157). Auch wenn die von Bettelheims (2015: 191-211) vorgebrachte symbolische Märchendeutung von *Rotkäppchen*, die literaturwissenschaftliche, psychologische und pädagogische Aspekte miteinander verbindet (ZIESENIS 2011: 157), aufgrund ihrer angeblichen Beliebigkeit, Mangel an näheren Begründungen am Text und Bestreben, „allen Gegenständen flugs einen symbolischen Sinn beizulegen“ (RITZ 2000: 26; vgl.

---

<sup>71</sup>Abrufbar unter  
<[http://www.goethe.de/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/06\\_Rotkaeppchen\\_Text.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/06_Rotkaeppchen_Text.pdf)>  
[zuletzt abgerufen am 07.08.2017].

auch ebd.: 46-56) angefochten worden ist, bietet sie sicherlich interessante Anhaltspunkte für ein Deutungsgespräch bei der Bearbeitung des Textes.

Kurz gefasst interpretiert Bettelheim *Rotkäppchen* als eine Geschichte über die sexuelle Reifung eines pubertierenden Mädchens. Viele Symbole des Märchens werden näher analysiert, um diesen Interpretationsansatz greifbarer zu machen. So ist das rote Käppchen, das die Großmutter Rotkäppchen schenkt, „ein Symbol einer verfrühten Übertragung sexueller Anziehungskraft“ (BETTELHEIM 2015: 199). Der Wolf in der Geschichte ist dementsprechend „nicht nur der männliche Verführer, er repräsentiert auch alle asozialen, animalischen Tendenzen in uns“ (ebd.: 198). Laut Bettelheim erreicht Rotkäppchen nach den im Märchen geschilderten Vorkommnissen den Status eines heranwachsenden jungen Mädchens und lässt die unschuldige und unbeschwerte Kindheit hinter sich. Diese und andere Interpretationsansätze zu der altbekannten Geschichte von Rotkäppchen können erwachsenen DaF-Lernern dazu verhelfen, neue Einblicke in das Märchen zu gewinnen. Dies kann unter Umständen die Motivation der Lernergruppe steigern und zur subjektiven Stellungnahme anregen.

Wie bereits oben geschildert, bieten Märchen im Allgemeinen viele Anhaltspunkte für eine handlungs- und produktionsorientierte Arbeit im FS-Unterricht. *Rotkäppchen* ist hier keine Ausnahme, denn die Erzählstruktur, die Figuren und Motive geben viel Anlass für die eigene Produktion durch die Lernenden. Das Vortragen, Vorspielen des Textes auf unterschiedliche Weisen oder auch das Schreiben der Geschichte aus der Perspektive einer anderen Figur, wie beispielsweise aus der Perspektive des Wolfes, sind mögliche Aktivitäten, welche die Rezeption der Lerner mit Rückbindung zum eigentlichen Text ernst nehmen und mit relativ wenig Aufwand im Unterricht durchgeführt werden können. Das Umschreiben und Inszenieren von Dialogen, welche in der Geschichte vorkommen, ist auch eine Möglichkeit der kreativen Arbeit. Der fast jedem bekannte Dialog zwischen Rotkäppchen und dem Wolf kann auf unterschiedliche Weise durchgespielt werden. Der Entwurf von Alternativen zum geschilderten Handlungsverlauf, wie beispielsweise das Ende des Märchens neu schreiben. Die Umwandlung der Geschichte in eine neue Textsorte oder ein neues Medium wie etwa in ein Gedicht, einen Film/Drehbuch, ein Theaterstück, ein Bild, Hörspiel usw. Die Möglichkeiten zur Selbstgestaltung anhand des Märchens scheinen unbegrenzt und können je

nachdem, wie viel Motivation und Interesse Lernergruppe und Lehrkraft aufbringen, verwirklicht werden. Ein praktisches Beispiel zur Behandlung von *Rotkäppchen* und anderen Märchen im DaF-Unterricht bieten die vom Goethe-Institut herausgegebenen Unterrichtsvorlagen anlässlich der 200 Jahre Ersterscheinung der *Kinder- und Hausmärchen* der Gebrüder Grimm <sup>72</sup>. Auch wenn sich die Unterrichtsvorschläge zu *Rotkäppchen* auf eine Unterrichtssituation mit Kindern und Jugendlichen beziehen, bieten sie gute Anregungen für eine Behandlung des Märchens im erwachsenen DaF-Unterricht.

### 3.4.3 Migrationsliteratur: ein Abriss

Auch heute besteht in der Diskussion rund um die Literatur, um die es in diesem Teilkapitel geht, kein Konsens. Begrifflichkeiten wie „Gastarbeiterliteratur“, „Literatur der Betroffenheit“, „Migrantenliteratur“, „Migrationsliteratur“, „interkulturelle Literatur“ oder auch „transkulturelle Literatur“, „Literatur in Bewegung“ kursieren seit Jahrzehnten in der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung, ohne dass sich auf einen gemeinsamen Nenner geeinigt wird. Cerri (2011: 391-392) fasst mit folgenden Wörtern das, was sie unter interkultureller Literatur versteht, zusammen:

Unter dem Begriff »interkulturelle Literatur« wird im Folgenden die deutschsprachige Literatur von AutorInnen verstanden, deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist. Interkulturelle Literatur konstituiert sich also aus der Zusammenwirkung von biographischer, thematischer, sprachlicher und ästhetischer Interkulturalität in unterschiedlichen Kombinationsvarianten.

Viele der häufig unter diese Begriffe subsumierten Autoren wehren sich gegen solche abgrenzenden Bezeichnungen. Yoko Tawada beispielsweise, auf deren Werk im nächsten Teilkapitel näher eingegangen wird, meint die Bezeichnung Migrationsliteratur greife zu kurz, wenn es darum geht, ihre Texte zu beschreiben. Andererseits erkennt sie auch die Vorteile solcher eingrenzenden Bezeichnungen, wie der folgende Auszug aus einem Interview mit ihr verdeutlicht:

<sup>72</sup> Abrufbar unter

<[http://www.goethe.de/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/06\\_Rotkaeppchen\\_Unterrichtsmaterial.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/06_Rotkaeppchen_Unterrichtsmaterial.pdf)> [zuletzt abgerufen am 07.08.2017].



[...] Was halten Sie von Bezeichnungen wie „Migrationsliteratur“? Einige AutorInnen empfinden diese Kategorie als diskriminierend.

Ich denke, diese Bezeichnungen beschreiben eigentlich nicht das, was ich mache. Was ich wirklich mache, wissen nur Leute, die meine Bücher lesen. Und das ist sowieso nicht mit einem Wort zu beschreiben. Es gibt aber viele positive Dinge, zum Beispiel die Chamisso-Preis-AutorInnen. Die meisten kommen ja aus dem osteuropäischen oder islamischen Kulturkreis. Mit denen wäre ich nie zusammengekommen, wenn es nicht diese Kategorie gegeben hätte. Ich habe viel mit ihnen gesprochen und wir haben eine Gemeinsamkeit: Wir arbeiten mit der deutschen Sprache, und wir haben Distanz zu der deutschen Sprache. Es gibt andere Hintergründe, aber diese Gemeinsamkeit ist wichtig. Das ist wie ein runder Tisch, die deutsche Sprache, und wir wissen: Ich kann mitreden, und das ist eigentlich eine tolle Sache. Ich denke nicht, dass man als Migranten-Literaten diskriminiert oder an den Rand gedrückt wird.<sup>73</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf eine Vertiefung in die Diskussion zu den Begrifflichkeiten verzichtet und in Anlehnung an Rösch (2010) die Bezeichnung Migrationsliteratur als Notlösung für die Gegenstandsbenennung verwendet<sup>74</sup>, welche trotz Kritik (vgl. CERRI 2008: 424) immer noch in der fachlichen Diskussion gebraucht wird und wesentliche Aspekte dieser Art Literatur einzuschließen scheint.

Migrationsliteratur wird heutzutage als ein gattungsübergreifender Begriff bzw. als literaturhistorische Epoche verstanden (RÖSCH 2010: 1571). Typische literarische Gattungen für die Migrationsliteratur stammen aus der Lyrik, Prosa und z.T. auch Drama (ebd.). Die ersten Werke der Migrationsliteratur wurden in den 1970er Jahren von Autoren wie Aras Örens und Franco Biondi veröffentlicht. Die Thematik der Werke kreist um die Arbeitsmigration und um „das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft“ (ebd.: 1572). Mit der Zeit wurde zunehmend klar, dass diese Thematik die Werke der Migrationsliteratur kennzeichnet und nicht unbedingt die Herkunft der Autoren und die Sprache, in der das Werk verfasst wurde, denn manche Autoren schrieben auf Deutsch oder auch in der eigenen Muttersprache mit subsequenter Übersetzung für die Publikation im deutschsprachigen Raum.

Neben der Erscheinung von vielen Anthologien und Einzelwerken wird seit den 1980ern der Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Stiftung<sup>75</sup> vergeben, der Autoren mit Migrationshintergrund fördert, die einen wichtigen Beitrag zur

<sup>73</sup> Das gesamte Interview ist verfügbar unter <<https://heimatkunde.boell.de/2009/02/18/fremd-sein-ist-eine-kunst-interview-mit-yoko-tawada>> [zuletzt abgerufen am 15.05.2018]

<sup>74</sup> Eine Auseinandersetzung rund um die vorhandenen Bezeichnungen bieten u.a. Cerri (2008, 2011); Esselborn (2007); Blioumi (2006).

<sup>75</sup> Näheres zum Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Stiftung unter <<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>> [zuletzt abgerufen am 09.08.2017].

deutschsprachigen Literatur leisten, so auch der heutzutage nicht mehr existierende polynationale Literatur- und Kunstverein, von Rafik Schami, Franco Biondi und Gino Chiellino. Rösch (2010: 1572-1573) schildert die literarische Entwicklung durch die PoLiKunst-Bewegung anhand einer kurzen Analyse wichtiger Autoren. Die Sprache der „Gastarbeiter“ wird zur Literatursprache, Minderheitsangehörige werden „als handelnde und reflektierende Subjekte“ dargestellt und der „strukturelle Rassismus in der Einwanderungsgesellschaft entschlüsselt“ (ebd.). Als wesentliches Merkmal der Migrationsliteratur dieser Zeit sieht sie die Entwicklung einer Vorstellung von multiplen Identitäten, Minderheitenmehrsprachigkeit und Multiethnizität im Migrationskontext. Auch die Sprachreflexion aus der Fremdperspektive, die sprachliche Hybridisierung, die beispielsweise die Werke von Yoko Tawada konsequent durchzieht, sind bezeichnend für die Migrationsliteratur (ebd.: 1573).

Die Generation der 1990er wird von Rösch (2010: 1573-1574) „Die jungen Wilden der Migrationsliteratur“ genannt. Der Bruch mit der PoLiKunst-Bewegung wird von Rösch im folgenden Zitat geschildert:

Im Unterschied zu den PoLi-Künstlern klagen die jungen Wilden nicht mehr an, sondern rücken das Leben der Minderheiten ins Zentrum, ohne Rücksicht auf politische Korrektheit, die sich aus einer bewussten Minderheitenperspektive ergeben kann. Dabei spielt die Mehrheitsbevölkerung nur noch indirekt eine Rolle [...].

Als Beispiel für die Werke dieser Zeit werden Filme von Fatih Akin genannt. Vor allem *Gegen die Wand* (2003) erlangte den kommerziellen Erfolg in der Filmindustrie. Das durch Gewalt geprägte Leben von türkischen Migranten wird im Film gezeigt. Herkunftsland bzw. -kultur, in dem Fall die Türkei, erscheinen dabei als Symbol für die Hoffnung auf ein besseres Leben in der Aufnahmegesellschaft (ebd.: 1573-1574).

Die Migrationsliteratur ist also durch wesentliche Merkmale geprägt, welche von Rösch (2010: 1574-1575) zusammengefasst werden. Viele der Werke sind dadurch gekennzeichnet, dass der Ort der Handlung entweder das Herkunfts- und/oder Aufnahmeland oder auch ein fiktiver Ort ist. Die Transition, Grenzüberschreitung und oft das Dazwischen sein sind zentrale Motive der Werke. Die Figuren sind häufig multiethnisch, tauchen manchmal dichotomisch auf oder auch multiperspektivisch „zur Vermeidung von Kulturalisierungen“ (ebd.: 1574). Auch in Hinblick auf die Figuren

wird die Eigen- und Fremdperspektive eingenommen, häufig werden aber auch hybride Identitätsbildungsprozesse in den Werken dargestellt.

Weiterhin werden oft Globalisierungs- und Migrationsprozesse der Gegenwart geschildert. Sprachlich sind die Texte sehr vielfältig und oft zwei- oder mehrsprachig. Sprachliche Hybridisierung und Verstöße gegen das Standarddeutsch sind nicht selten, wie beispielsweise die Rechtschreibreform vom brasilianischen Autor Zé do Rock in seinem Debütroman *fom winde ferfeelt* von 1997. Das daraus entstehende hybride und für den Leser zunehmend verfremdete *ultradoitsh* ist das Ergebnis seiner individuellen Suche nach Ausdrucksformen, die seinen inszenierten transkulturellen Identitätsentwurf mitgestalten (SCHUMANN 2009: 501). Häufig aber bietet die Migrationsliteratur Minderheitsangehörigen Identifikationsmöglichkeiten an und regt „mehrheitsangehörige LeserInnen“ (RÖSCH 2010: 1375) zur Reflexion über das Migrantendasein an. Rösch fasst die Motive und letztendlich das pädagogische Ziel der Migrationsliteratur wie folgt zusammen:

Die Botschaften der Migrationsliteratur reichen von politisch motivierter Dominanzkritik über psychologisch gestaltete Identitäts-, Sozialisations- und Enkulturalisierungsangebote vor allem für Minderheitenangehörige und eine pädagogisch motivierte, multiperspektivische Wahrnehmung von Fragen des Zusammenlebens vor allem für Mehrheitsangehörige bis hin zu einer inter- oder auch transkulturellen Gestaltung der Welt(-literatur).

Hinsichtlich des Einsatzes von Migrationsliteratur im DaF-Unterricht bemerkt Cerri (2011: 395), dass fremdsprachendidaktische Überlegungen zu Migrationsliteratur nur vereinzelt vorhanden sind. In DaF-Lehrwerken spielt die Migrationsliteratur so gut wie keine Rolle. Cerri stellt zudem fest, dass die aktuelle Diskussion weit davon entfernt ist, sich auf Begrifflichkeiten und einen Kanon in Bezug auf die Migrationsliteratur zu einigen. Nichtsdestotrotz soll sich die DaF-Didaktik der Aufgabe widmen, unterrichtspraktische Ansätze zur Migrationsliteratur hervorzubringen.

In diesem Sinne arbeitet Cerri (2011: 396-402) mögliche Lernziele für den DaF-Unterricht heraus, die in Verbindung mit der von ihr genannten interkulturellen Literatur verfolgt werden können. Migrationsliteratur eigne sich besonders für die Förderung des interkulturellen Lernens. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, auf die bereits oben dargelegte Kritik des Ansatzes des interkulturellen Lernens, die auch dem Verständnis von interkulturellem Lernen Cerris entgegengehalten werden kann, wiederholt einzugehen, denn Cerris Ausführungen verraten, dass wesentliche

Eigenschaften der Werke aus der Migrationsliteratur durchaus für DaF-Lernende sowohl kulturell als auch sprachlich von Relevanz sein können. In vielen Werken der Migrationsliteratur werden laut Cerri (2011: 396-397) „kulturelle Begegnungen mit ihren positiven und negativen Aspekten“ und zudem „inhaltlich wie ästhetisch“ dargestellt. Diese Werke liefern häufig eine „Reflexion über diskriminierende Wahrnehmungen des kulturell und sprachlich Fremden“ und „stellen Stereotypisierungen sowie monokulturelle Verhaltensweisen in Frage“ (ebd.). Das Hinterfragen solcher Stereotypisierungen und des asymmetrischen Verhältnisses zwischen Minderheitsangehörigen und Mitgliedern der Dominanzkultur durch die Lernenden gilt bei Cerri als interkulturelles Lernziel, das im DaF-Unterricht anhand von Migrationsliteratur verfolgt werden kann.

Cerri (2011: 398-399) betont ebenso die Möglichkeit, anhand von Werken der Migrationsliteratur landeskundliches Wissen zu vermitteln. Denn zahlreiche Werke schildern eine deutsche Gesellschaft, die zunehmend von ethnischer und kultureller Heterogenität geprägt ist. Außerdem schaffen Texte der Migrationsliteratur kritische Einsichten hinsichtlich des sozialhistorischen aber auch aktuellen Hintergrunds des Immigrationsphänomens (ebd.). Auch im Sinne einer Didaktik der Literarizität plädiert Cerri, dass sich die Behandlung von Werken der Migrationsliteratur nicht in der Vermittlung des sozialgeschichtlichen Kontextes, der den Lernenden den sozialpolitischen Bezug der Werke besser einzuschätzen hilft, ausschöpft. Zur Behandlung des landeskundlichen Hintergrunds durch den Einsatz von Zusatzmaterialien gehöre auch eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung, mit der Literarizität der Texte, mit der „Wirklichkeitsinszenierung, die der Literatur eigen ist“ (ebd.: 399).

Cerri (2011: 399-401) weist der interkulturellen Literatur eine experimentelle Ästhetik zu, denn zahlreiche Texte sind durch einen experimentellen Sprachgebrauch gekennzeichnet, der die Normen der deutschen Sprache hinterfragt und als Provokation durch ihre Verfremdung gelten kann. Diese experimentelle Ästhetik lässt sich anhand verschiedener sprachlicher Phänomene in Werken der Migrationsliteratur feststellen:

Konkret übersetzt sich dies in bewusste sprachliche Interferenz (Özdamar); Mehrsprachigkeit, als gleichberechtigte Koexistenz mehrerer Sprachen im gleichen Text verstanden (Özdamar, Chiellino, Çirak, Oliver); Hinterfragung der deutschen Sprachstrukturen (Biondi, Tawada); spielerischer Umgang mit Rechtsschreibung (Tawada, Biondi, Oliver, Zé do Rock); Regelverstöße im

Deutschen (Özdamar, Tapia Bravo, Chain) sowie ungewöhnliche Metaphern und Neuschöpfungen, die entweder auf einen anderskulturellen und anderssprachlichen Hintergrund deuten (Özdamar) oder mit diesem nichts zu tun haben, sondern aus der kreativen Auseinandersetzung mit dem Deutschen entstanden sind (Oliver, Biondi, Chiellino).

Diese besondere sprachliche Ästhetik, die bewusst inszenierte Sprachreflexion zahlreicher Werke der Migrationsliteratur kann eine motivierende Wirkung auf DaF-Lernende haben. Die Verfremdung der zu erlernenden Sprache durch beispielsweise Verstöße der Grammatikregeln oder Neuwortschöpfungen können den Lernenden zu einem reflektierteren Umgang mit der Sprache verhelfen. Dies bilde die Grundlage einer kreativ-produktiven Spracharbeit, denn die Lernenden können selbst in die Lage versetzt werden, die deutsche Sprache mitzugestalten. Die Beschäftigung mit literarischen Texten von Schriftstellern, die zum größten Teil kein Deutsch als Erstsprache sprechen, könne die Motivation für den eigenen kreativen Umgang mit der Fremdsprache erhöhen und letzten Endes die Leselust auf Literatur erhöhen (ebd.: 401).

Cerri (2011: 402) betont zudem das identifikatorische Potenzial der interkulturellen Literatur. Laut ihr sprechen die Themen vieler Werke die Lernenden affektiv an, denn sie sprechen in vielerlei Hinsicht die Erfahrungen von kulturellen und sprachlichen Begegnungen an, welche DaF-Lernende in alltäglichen Situationen im Zielsprachenland oder auch bei der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Deutsch durchmachen. Diese Themen sind beispielsweise die affektive Bindung an das Heimatland, das Verhältnis zur Fremdsprache, der Vergleich zwischen Vertrautem und Neuem, die Reflexion über und ggf. die Distanzierung vom Vertrauten, „die Notwendigkeit, den eigenen sprachkulturellen Standpunkt neu zu definieren“ (ebd.). Diese Identifikationsmöglichkeiten, die in Werken der Migrationsliteratur enthalten sind, lassen die Lernmotivation steigen und regen zur Anteilnahme seitens der Lernenden an.

### **3.4.3.1 Yoko Tawada: *Abenteuer der deutschen Grammatik***

Yoko Tawada ist eine in Deutschland lebende, japanische Schriftstellerin, die bereits viele Werke in deutscher und japanischer Sprache veröffentlicht hat. Tawadas Werke werden häufig der Migrationsliteratur zugeschrieben, denn sie sind

von einer sehr ausgeprägten Experimentierfreudigkeit mit dem Deutschen und Japanischen gekennzeichnet. Chiellino (2000: 272-273) versucht sich dem Werk Tawadas anzunähern und betont dabei die distanzierte Perspektive, aus der Autorin ihre Texte schreibt. Die räumliche Entfernung von ihrem Heimatland Japan und der Kontakt zur europäischen Kultur und deutschen Sprache erlauben Tawada, eine distanzierte Stellung beim Schreiben einzunehmen. Dieser Zwischenraum sei der Ort, aus dem Tawada ihr kreatives Potenzial schöpft (CHIELINO 2000: 272). „Tawadas Texte sind [...] Entwürfe poetischer Zwischenwelten, surreale Traumwelten, wobei der distanzierte Blick Alltagsgegenstände seziert und verfremdet“ (ebd.). Im deutschsprachigen Raum ist Tawada vor allem als Prosaautorin bekannt, obwohl sie bereits auch Gedichtbände veröffentlicht hat und zahlreiche Theaterstücke von ihr in ganz Europa und Übersee oft aufgeführt werden (IVANOVIC 2014: 15).

Die zwei für diesen Teil der Studie ausgesuchten Texte, *Wortstellung* und *Die zweite Person*<sup>76</sup>, stammen aus dem Gedichtband *Abenteuer der deutschen Grammatik* (2010). Die Gedichte in diesem Werk bieten oft eine Reflexion über die deutsche Sprache, insbesondere über die deutsche Grammatik aus Perspektive eines japanischen lyrischen Ichs (BANOUN 2014: 96). Sprachliche Wendungen, Redensarten und Formen der Grammatik, wie etwa Personalpronomina, Passiv, Groß- und Kleinschreibung, werden aus der Perspektive einer reflektierenden Perspektive betrachtet, z.T. auch in einer Form verfremdet und hinterfragt, die nur einem Fremdsprachenlerner (BARBIERI 2016: 216) oder jemandem möglich ist, „dem das Vergleichen zur zweiten Natur geworden ist“ (LÜTZELER 2011). Durch die sprachliche Gestaltung ihrer Texte eröffnet sie auch den Deutschmuttersprachlern neue, poetische Einsichten in die eigene Muttersprache und ermöglicht ihnen einen Zugang zur deutschen Sprache, der ihnen sonst aufgrund ihrer Vertrautheit mit der Sprache verwehrt bleiben würde (ARNOLD 2011: 7).

Ein Beispiel für die sprachreflexive Herangehensweise Tawadas ist das Gedicht *Wortstellung*. In diesem Gedicht arbeitet Tawada mit der Metapher der deutschen Sprache als klassisches Orchester. Die Verbstellung der deutschen Sprache wird mit Begriffen aus der Musik beschrieben und dadurch bekommt der Leser einen poetischen, ja fast musikalischen Blick auf die Grammatik des Deutschen. Die Besonderheiten der Wortstellung im Deutschen, je nachdem ob es

---

<sup>76</sup> Siehe Anhang 4.



sich um einen Haupt- oder Nebensatz handelt, oder ob das Subjekt im Satz das erste Feld besetzt oder nicht, werden im Gedicht auf musikalisch-spielerische Art dargestellt. Die Wortstellung, um die es im Text geht, wird außerdem auf der Strukturebene der Verse im Gedicht selbst veranschaulicht.

Für den DaF-Unterricht ist dieses Gedicht in Hinblick auf eine SprachReflexion besonders interessant, denn Lernende können beispielsweise ausgehend vom Gedicht auf die Wortstellungsregeln der deutschen Sprache auf ungewohnte Weise aufmerksam gemacht werden und sich ggf. auch noch produktiv damit befassen. Auch ein Vergleich zwischen der eigenen Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch kann ausgehend vom Gedicht initiiert werden. Rösch (2017: 161-162) schlägt folgende Aufgaben für die Behandlung des Gedichts im DaF/DaZ-Unterricht vor:

- *Erkenne die Regeln, finde Beispiele im Text oder in deiner Alltagssprache!*
- *Ergänze die Regel für die Verbstellung im Fragesatz, in einer Aufforderung!*
- *Übertrage das Gedicht in deine andere Sprache oder formuliere es im Blick auf deine andere Sprache um!*

Das Gedicht *Die zweite Person* bietet ebenso eine Sprachreflexion, und zwar über die „geschlechtslosen“ Personalpronomen „Du“ und „Ich“. Dieses Thema ist in Tawadas Schreiben ein rekurrerendes Thema. Auch in der Kurzgeschichte *Eine leere Flasche* schildert die Autorin die Unterschiede zwischen der Verwendung des Personalpronomens „ich“ in der japanischen und deutschen Sprache. Im Japanischen gibt es verschiedene Bezeichnungen für das Personalpronomen „ich“, die je nach Geschlecht unterschiedlich sind und zudem etwas über das Beziehungsverhältnis der Gesprächspartner aussagen können. In der Kurzgeschichte fühlt sich die Hauptfigur durch das Erlernen der deutschen Sprache und die Verwendung des geschlechtsneutralen Personalpronomens „ich“ sehr erleichtert, denn dadurch muss sie nicht so viel von sich preisgeben, vor allem sich nicht auf ein Geschlecht festlegen:

Das Problem der Selbstbezeichnung verlor ich auch aus den Augen. Denn ich zog nach Europa und fand das Wort „ich“, bei dem man sich keine solchen Gedanken mehr machen musste. Ein Ich muss kein bestimmtes Geschlecht haben, kein Alter, keinen Status, keine Geschichte, keine Haltung, keinen Charakter. Jeder kann sich einfach „ich“ nennen. Dieses Wort besteht nur aus dem, was ich spreche, oder genauer gesagt aus der Tatsache, dass ich überhaupt spreche. Das Wort zeigt nur auf den



Sprecher, ohne eine weitere Information über ihn hinzuzufügen. „Ich“ wurde zu meinem Lieblingswort. So leicht und *leer* wie dieses Wort wollte ich mich fühlen“

ELBERFELD (2011) beleuchtet die verschiedenen Bedeutungen des Wortes „Person“ und davon ausgehend die Geschichte der Auslegung des Menschseins in Europa, um diese anschließend mit der ostasiatischen Denktradition zu vergleichen. Dabei kommt er zur Schlussfolgerung, dass die deutschen Wörter „Person“ oder „Mensch“ ein „Bild von einzelnen individuellen Personen und Menschen, die jeweils in sich ein Wesen tragen und als solche Würde besitzen“ (ELBERFELD 2011: 34), ausdrücken. Der japanischen Bezeichnung für den Begriff „Person“ hingegen liegt eine Vorstellung zugrunde, welche eher die Beziehung zwischen Menschen in den Vordergrund rückt. Dies spiegelt sich auch darin, dass in der japanischen Sprache entsprechende sprachliche Ausdrücke vorliegen (ebd.), wie beispielsweise die verschiedenen Personalpronomen zur Selbstbezeichnung.

Wenn man zurück zu dem Gedichtband *Abenteuer der deutschen Grammatik* kehrt, stellt man fest, dass sich Tawada auch auf poetischer Ebene mit diesen unterschiedlichen sprachlichen Auffassungen der deutschen und japanischen Sprache befasst hat. Das Gedicht *Die zweite Person Ich* handelt davon, dass der Ich-Erzähler erst mal durch die deutsche Sprache verwirrt ist, denn er kann sich nicht mehr im Verhältnis zum Gegenüber selbst definieren, wenn nicht mehr die distanzierte Sie-Anrede verwendet wird, sondern die Du-Form.

#### **Die zweite Person Ich**

Als ich dich noch siezte,  
sagte ich ich und meinte damit  
mich.  
Seit gestern duze ich dich, weiß aber noch nicht,  
wie ich mich umbenennen soll (TAWADA 2010, 8)

In dem Gedicht *Die Zweite Person*, das die Lehrkräfte im Unterricht einsetzen sollten, werden die Pronomen „Du“ und „Ich“, wie bereits oben angedeutet, aus einer leicht anderen Perspektive beleuchtet. Hier scheint die Ich-Erzählerin – „Meinst du mich? Ja! Dann ist dein „Du“ heute weiblich“ (ebd.: 23) – als Genuss zu empfinden, dass die Wörter „Du“ und „Ich“ je nach Gesprächssituation, je nachdem wer wen gerade anspricht, ein anderes Geschlecht erlangen können. Wenn man das Gedicht in Verbindung mit dem Text *Eine Leere Flasche* oder auch zum Gedicht *Die zweite*

*Person Ich* interpretiert, kommt man zu der Einsicht, dass die Ich-Erzählerin im Text *Die zweite Person* über die Verwirrungsphase mit der deutschen Sprache hinweg ist, und mittlerweile Genuss daran empfindet, mit der Geschlechtslosigkeit in den deutschen Personalpronomen der ersten und zweiten Person zu spielen. Ausgehend von dieser sehr geschickt ausgedrückten SprachReflexion kann man über ein interessantes Motiv im Gedicht reflektieren, nämlich die Flüssigkeit der eigenen Identitätsbildung. Du (2017: 24) sieht in der Thematisierung vom ständigen Wechsel des Geschlechts des Subjektes und des Adressaten beim Gespräch, eine Veranschaulichung der flüssigen Identitätsbildung einer Person, die sich immer im Verhältnis zum Anderen entfalten kann.

Vom Anfang an gelten das „Ich“ und „Du“ als ein untrennbarer Teil unserer menschlichen Identität. Allerdings wird die Identität einer Person nicht von einem einzigen Personalpronomen bestimmt, sondern befindet sich in einem ständigen Wechsel, wenn man in den durchaus komplizierten interpersonellen Beziehungen navigiert. Im Laufe des Wechsels übernimmt man verschiedene Rollen, die durch die Personalpronomen signalisiert sind, wenn man sich auf verschiedene Weisen benimmt. [...] Die Identität einer Person durchgeht ständige Veränderungen im Verlauf der Unterhaltung und hängt davon ab, welche Rolle man dazwischen spielt, eine Produktive oder eine Rezeptive.

Auch ULFAT (2011: 213) bemerkt, dass die Kenntnis einer Sprache einen direkten Einfluss auf die Identität eines Menschen hat. Diese Einsicht lässt sich aus dieser möglichen Interpretation des Gedichtes gewinnen, die durchaus im DaF-Unterricht ausgearbeitet werden kann.

Weitere Aspekte des Gedichtes können im Unterricht thematisiert werden. Auf der materiellen Ebene der Sprache kann die Wirkung der Wiederholungen des Wortes „Du“ oder „Ich“ oder auch die Alliterationen „Geschlecht/Genus/Genuss“, „dein/kein/ein/mein“ und die gegensätzlichen Paare wie „Du“ und „Ich“, „Mund“ und „Ohren“, „Sie“ und „Er“, ebenso wie das Zusammenspiel zwischen Titel und Inhalt des Gedichtes. Auch in Hinblick auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren lässt sich das Gedicht bearbeiten. Das Finden der richtigen Reihenfolge der durcheinandergekommenen Verse könnte hier Anlass zur Reflexion über das Gedicht bieten. Auch die Auseinandersetzung mit den Personalpronomen der portugiesischen Sprache würde zur Schlussfolgerung führen, dass die deutsche und portugiesische Sprache bzgl. der Personalpronomen sehr ähnlich funktionieren. Ein Transfer bzw. die Übersetzung des Gedichts ins Portugiesische würde sicherlich zum

Reflektieren über die Besonderheiten beider Sprachen anregen. Wie kann beispielsweise das Wort „geschlechtslos“ in dem Kontext zufriedenstellend ins Portugiesische übersetzt werden? Welche andere Bedeutungsebene erlangt das Gedicht, wenn „Geschlecht“ und „Genuss“ durch die sexuell konnotierten Wörter „sexo“ und „prazer“ aus dem Portugiesischen übersetzt werden? Welche sprachlichen Stilmittel gehen bei der Übersetzung verloren? So ähnlich wie bei dem Gedicht *Wortstellung* kann auch hier das eigene, kreative Schreiben ausgehend vom Gedicht initiiert werden. Die Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung sind vielfältig und können zu einem analytisch, kreativen Sprachumgang führen, der zur Erweiterung des Sprachbewusstseins und des Sprachwissens und der Schärfung der Deutungskompetenz, die ja alle Ziele einer Didaktik der Literarizität sind (DOBSTADT/RIEDNER 2011b: 112), der Lernenden beitragen kann.

### 3.4.4 Filme im DaF-Unterricht

Authentische Spielfilme haben seit Jahren einen festen Platz im FS-Unterricht im Allgemeinen und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (NÜNNING/SURKAMP 2006: 245; BIECHELE 2010: 309; MALAGUTI/THOMA 2012: 2; SASS 2007: 9-10). Allerdings werden sie nach wie vor häufig zwecks der Unterhaltung, als Lückenfüller, im Unterricht eingesetzt (NÜNNING/SURKAMP 2006: 245; MALAGUTI/THOMA 2012: 2; BIECHELE 2010: 310). In vielen Beiträgen aus der Fremdsprachdidaktik wird jedoch dafür plädiert, dass auch im FS-Unterricht durch Filme, die ja den heutigen, medialen Alltag stark prägen, die Entwicklung einer Fähigkeit, „bewegte Bilder zu lesen und bewusst mit dem Medium Film umzugehen (*film literacy*)“ (NÜNNING/SURKAMP 2006: 245) gewährleistet werden sollte. Dafür werden im DaF-Bereich seit den 80ern methodische Ansätze zum Einsatz von Filmen im FS-Unterricht ausgearbeitet (SAAS 2007: 9; BIECHELE 2010: 13). Bereits Schwerdtfeger (1989: 24ff) plädierte für die Entwicklung des Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit im FS-Unterricht, die mittlerweile in der Fremdsprachendidaktik als Hör-Seh-Verstehen etabliert ist (HAHN 2015: 21).

Jedoch geht die Deutung eines Spielfilms über den Bereich des Hör-Seh-Verstehens hinaus, wenn Filme als Kunstwerke aufgefasst werden, die eine spezifische Filmsprache mit charakteristischen Merkmalen aufweist (HAHN 2015: 22).

Dazu gehören Aspekte, welche in den Ausführungen zu den Besonderheiten von Filmen von Nünning/Surkamp (2006: 248-249) enthalten sind. Laut der Autoren ist der Film im Gegensatz zu anderen Erzähltexten eine „plurimediale Darstellungsform“, denn im filmischen Text sind nicht nur sprachliche, sondern auch außersprachlich-akustische und optische Codes enthalten (ebd.).

Das akustische Zeichensystem beinhaltet die Sprache der Figuren und des Erzählers, paralinguistische Aspekte, Geräusche und Musik. Diese Zeichen können entweder im oder außerhalb des Bildes gesehen werden (*on-screen* und *off-screen*). Das optische Zeichensystem hingegen umfasst die Bildinhalte, d.h. Figuren, Schauplätze und Requisiten, die Farbgestaltung und Beleuchtung sowie die verschiedenen Einstellungsgrößen und Perspektiven der Kamera. Dazu kommen noch die unterschiedlichen Formen des Editierens, d.h. „die bedeutungserzeugende[n] Verbindung einzelner Einstellungen (*shots*) zu größeren Einheiten (*sequences*)“ (ebd.).

Im FS-Unterricht kann durch den Einsatz von Filmen die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Darüber hinaus können auch andere Aspekte des Filmischen in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, nämlich die oben referierten medienspezifischen Gestaltungsmittel. Indem das Filmische (BADSTÜBNER-KIZIK 2014: 300), d.h. die Wechselwirkung dieser medienspezifischen Codes und dem vermittelten Inhalt und die durch sie ausgelösten Wirkungen und Emotionen, bei der Bearbeitung von Filmen eine zentrale Rolle im Unterricht einnehmen, wird die Filmkompetenz der Lernenden Teil einer übergreifenden Medienkompetenz<sup>77</sup>. Diese medienspezifische, filmästhetische Wahrnehmungsschulung ist auch im Sinne der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens ein wichtiger Lernzielbereich im DaF-Unterricht.

Weitere Lernpotenziale von Filmen umfassen unterschiedliche Lernzielbereiche. Nünning/Surkamp (2010: 246-248) und Biechele (2010: 313) listen einige dieser Bereiche auf. Filme knüpfen an die Erfahrungen der Lernenden an, die Filme oft in der Freizeit bereits in hohem Maße Filme rezipieren. Dadurch sind Filme eine attraktive Textsorte, welche bei entsprechender Präsentation im Unterricht die

---

<sup>77</sup> Der Beitrag von Bürner-Kotzam (2012) führt das Potenzial einer medienspezifischen Wahrnehmungsschulung anhand einer Filmanalyse von *Das Leben der Anderen* vor. Vor allem die Ausführungen über die Farbästhetik und Lichtführung (ebd.: 20-21) geben einen Einblick, wie bedeutungstragend bzw. bedeutungsunterstützend medienspezifische Aspekte in der Narrative des Films sind.

Lernmotivation steigern kann. Sie besitzen ein landeskundliches Potenzial und bieten einen schnellen Zugang zum deutschsprachigen Kultur- und Sprachraum im Unterricht. Außerdem können sie auf vielfältige Weise zur Ausbildung der vier bzw. fünf traditionellen Sprachkompetenzen in der Fremdsprache beitragen. Auch im Bereich der Entwicklung der Interpretations- bzw. Deutungskompetenz können Filme einen großen Beitrag leisten. Auch in Hinblick des unterrichtsmethodischen Potenzials ist der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht sehr ergiebig. „Aufgrund ihrer spezifischen Gestaltungsmittel bieten Filme die Gelegenheit, kognitiv-analytische und verschiedene kreative, handlungs- und produktionsorientierte Formen der Textarbeit zu integrieren“ (NÜNNING/SURKAMP 2006: 247). Beispiele für eine solche methodische Herangehensweise an Filmen sind zahlreich (vgl. u.a. NÜNNING/SURKAMP 2006: 267-274; SASS 2007: 10-11).

Für die Analyse filmästhetischen Merkmale im FS-Unterricht lieferten auch andere (Fremdsprach-)Didaktiker das notwendige methodische Werkzeug, auf der das ästhetische Lernen aufbauen kann. So wird an dieser Stelle kurz auf die Publikationen von Abraham (2012), Sass (2007) eingegangen. Abraham spricht von der Schulung einer *visual literacy*, die Kinder und Jugendliche z.T. in einer stark medialisierten Gesellschaft automatisch ausbilden, die aber im Deutschunterricht noch verstärkter gefördert werden sollte. *Visual literacy* wird von ihm wie folgt definiert:

Gemeint ist damit die Fähigkeit, Bilder zu „lesen“, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen. Nicht nur bei Filmen, sondern auch bei Fotos und anderen bildlichen Darstellungen kommt es darauf an, Darstellungsintentionen zu verstehen und eine „Botschaft“ zu sehen, nicht nur abgebildete Objekte auf Papier, Bildschirm oder Leinwand. Kinder tun das vielfach, sind sich dessen allerdings in der Regel nicht bewusst. Es ist (oder wäre!) Aufgabe der Schule, Begriffe für eine Beschreibung der ästhetischen Strukturen des Mediums Film bereit zu stellen und das in der Sozialisation ohnedies stattfindende, allerdings nicht selten einseitige mediale Lernen zu thematisieren (ABRAHAM 2010: 27).

In der Schule gehe es laut Abraham (2012: 28) nicht um das rein analytische Sehen, das bei jedem Kinobesuch von Schülern vergegenwärtigt werden sollte, sondern um die Fähigkeit, darüber zu reflektieren, warum bestimmte Filme einen mehr als andere ansprechen, zu erkennen, welche Aspekte bestimmte Filme spannend machen. Dafür seien Kenntnisse nötig über filmspezifische

Ausdrucksmöglichkeiten, welche dieses Medium von anderen Genres unterscheidet. Dieses Wissen „gestattet den distanzierten Blick auf den jeweiligen Einsatz dieser Möglichkeiten – wie und mit welcher Wirkung auf wen ist das Produkt gestaltet?“ (ebd.). Laut Abraham sei dieser Blick ein zweiter Blick auf Filme, der meines Erachtens den gängigen, legitimen Blick, der eine teilnehmende, mitfühlende Art Filme zu rezipieren beinhaltet, sehr gut ergänzen kann.

Im schulischen Kontext könne *visual literacy* im Sprach- und Literaturunterricht entwickelt werden (ebd.: 27). Die verfolgten Lernziele dabei sind: „- filmisch präsentierte Erzählungen zu verstehen, zu analysieren und zu deuten; - filmische Mittel und filmische Dramaturgie zu erkennen, zu benennen und aus dem Kontext zu erklären; - Filme selbst bewusst zu gestalten; - die eigene Filmrezeption zu kontrollieren“ (ebd.: 30). Zur Schulung einer *visual literacy* im Unterricht schlägt Abraham (2012: 30-39) konkret ein filmanalytisches Instrumentarium vor, das wichtige Begriffe der Filmsprache enthält. Filmische Mittel müssen genauso wie rhetorisch-ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten der Literatur gelehrt und erarbeitet werden (ebd.: 30). Diese filmischen Mittel unterteilt Abraham in drei Ebenen, Kamera/Bild, Montage und Ton. Unter Kamera/Bild sind unterschiedliche Bereiche unterordnet, wie beispielsweise Einstellungsgröße, Kamerabewegung, Kameraperspektive und Kameraobjektiv (ebd.: 34). Auf der Ebene der Montage sind unterschiedliche Formen des Filmschneidens zu unterscheiden, welche den Ablauf der Handlung direkt gestalten (ebd.: 38-39). Der Sammelbegriff Ton steht für Geräusche, Musik und Sprache (ebd.: 36-38). Darunter fallen filmische Elemente wie das gesprochene Wort (im Bild oder als *Off*-Stimme), die Geräuschkulisse und die Filmmusik. Alle diese Elemente werden im Film bewusst eingesetzt, um eine bestimmte Wirkung zu erzeugen und können vom Zuschauer bewusst als konstitutiv für die Bedeutungsbildungsprozesse, die vom Film ausgehen, erkannt werden.

Auch Sass (2007) hebt die Notwendigkeit hervor eine Medienkompetenz im Klassenraum zu entwickeln, auch wenn sehr unscharf definiert. Wir leben heute in einer Zeit, in der Menschen von einer Flut von Bildern überschwemmt werden, sei es im Kino, vom Fernsehen, von Werbeplakaten oder im Internet. Somit passe sich unsere Wahrnehmung an diese radikale Veränderung der Vermittlung von Information und Wissen an. Die heutige Generation weise im Vergleich zur Generation der 80er und 90er 30 Prozent höhere visuelle und akustische

Wahrnehmungsgeschwindigkeit (BALLSTAEDT: 2004 zitiert nach SASS 2007: 6) auf. Das heiße allerdings nicht, dass bei dieser Beschleunigung der Wahrnehmung ein intensiver Lernprozess eingesetzt hätte. Denn ohne eine Bewusstwerdung der „zu lernenden Reizen“ setze kein Lernen ein (SASS 2007: 6). Laut Sass eignen sich Filme bei klaren Aufgabenstellung und Zielorientierung dafür, Lernende dahin zu führen, „Kompetenzen zu entwickeln, die sie brauchen, um die Sprache der Bilder zu dekodieren. Erst beim genaueren Hinschauen entdecken sie Details, zusätzliche Bedeutungen und Hintergründe“ (ebd.). Dieses „Innehalten und Entschleunigung“ sei eine wichtige Fähigkeit, die im lernerzentrierten FS-Unterricht anhand von AV-Medien ausgebildet werden kann (ebd.). Auch Sass (2007: 7) spricht von einer visuellen Literalität, die durch die Beschäftigung mit Filmen geschult werden kann. Ausserdem bieten Filme durch ihre Figuren und Geschichten Identifikationsmöglichkeiten und sprechen die Lernenden emotional an, was das Interesse und Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen steigert.

Bei der konkreten Arbeit mit solchen Lernmedien können laut der Autorin unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden. Übungen und Aufgaben, welche den Inhalt des Films in den Mittelpunkt rücken und einen eher deskriptiven Charakter aufweisen, können die Sprachkompetenz der Lerner erweitern. Dabei können sie je nach Film über zwischenmenschliche Beziehungen und Abläufe sprechen, Figuren oder Situationen charakterisieren. Neben inhaltlichen Fragen können laut Sass filmästhetische Aspekte fokussiert werden (Bildsprache, Kameraführung, Filmmusik). Diese Art der Schwerpunktsetzung trage zur Ausbildung einer Medienkompetenz bei, bei der ein kritischer Umgang mit dem Medium gefördert wird (ebd.).

Für die Arbeit am Film schlägt Sass (2007: 11) die drei unterschiedlichen traditionellen Phasen der Text- bzw. Filmbegegnung: vor-, während- und nach dem Sehen. Aufgaben vor dem Sehen dienen häufig dazu, Hypothesen zu bilden, Bedeutungen und Geschichten zu konstruieren, ein erstes Einfinden in die Charaktere und Geschichten zu ermöglichen. Die Arbeit mit Standbildern, Dialogen aus dem Film, oder auch mit Schlüsselbegriffen oder mit dem Titel dienen diesen Zwecken (ebd.). Während des Sehens sollen Aufgaben gestellt werden, die eher die narrative und deskriptive Kompetenz der Lernende schulen. Dabei gibt es die Möglichkeit, Bilder und Szenen zu beschreiben, Filmsequenzen mit oder ohne Ton zu sehen, mit Transkripten von Dialogen zu arbeiten usw.. Zuordnungsbungen,



Text- oder Bildpuzzle und Multiple-Choice-Aufgaben sind ebenso sinnvoll, um den Inhalt und die Erzählstruktur der Filmsequenzen zu erschließen. Für die Phase nach dem Sehen schlägt die Autorin Übungsformen vor, welche die Lernenden dazu anregen, die eigene Kreativität einzusetzen. Die Geschichte weiterspielen oder zu Ende erzählen und dabei ein anderes Ende konstruieren, sich in die Perspektive einer Figur im Film versetzen, eine Veränderung des Ortes und der Zeit herbeiführen, sind hierzu Beispiele. Ebenso können Diskussionen, Podiumsgespräche oder Rundgespräche inszeniert werden, um einen kritischeren Blick auf den Inhalt des Films zu werfen. Auch Schreibaufgaben, wie etwa Briefe, Email an Figuren des Films schreiben oder auch Filmkritiken zu verfassen, eignen sich für diese Unterrichtsphase. Trotz all den interessanten und praxisnahen Vorschlägen von Sass ist an dieser Stelle zu bemängeln, dass keine Aufgaben und Übungsformen zum Erkennen und Benennen von filmästhetischen, medienspezifischen Aspekten angeführt werden, die zur Entwicklung einer von ihr selbst hochachteten Medienkompetenz bzw. visuellen Literalität beitragen können.

#### **3.4.4.1 Kurzfilm: *andersartig***

Wie bereits oben erwähnt, wurde der Animationsfilm *andersartig* vom Regisseur Dennis Stein-Schomburg aus dem Jahr 2011 im Rahmen der hier durchgeführten Studie von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzt. Bevor der Kurzfilm hinsichtlich seines didaktischen Potenzials für den DaF-Unterricht analysiert wird, sollen zunächst kurze Überlegungen zur Besonderheit von Kurzfilmen im Allgemeinen gemacht werden.

Das Interesse an Kurzfilmen seitens der (fremdsprachlichen) Deutschdidaktik hat in letzter Zeit zugenommen (vgl. WELKE 2007; ABRAHAM 2013; SCHMÄLING 2014). Neben ihrem unterrichtspraktischen Potenzial erfährt die aktuelle deutsche Kurzfilmproduktion einen starken Aufschwung. Schmäling (2014: 319; vgl. auch ABRAHAM 2013: 4) stützt sich auf die Angaben der AG Kurzfilm und verzeichnet einen Anstieg der Zahl der deutschen Kurzfilmproduktionen von 800 im Jahr 1995 auf 2500 im Jahr 2012. In diesem Sinne ist die Fülle von Materialien, die für den DaF-Unterricht interessant sein können, enorm gestiegen.

Eine eindeutige Definition vom Kurzfilm ist angesichts dieser Vielfalt nur bedingt möglich, denn es gibt unterschiedliche Kurzfilm-Genres mit jeweils eigener Ästhetik, Vertriebswege und Zuschauersegmente (ABRAHAM 2013: 4). Es gibt also keinen einheitlichen Kanon für Kurzfilme und sie entziehen sich oft einer Genrezuordnung (ebd.: 6). Nichtsdestotrotz ist es möglich, einzelne Aspekte herauszugreifen, welche Kurzfilme von Langspielfilmen unterscheiden. Kurzfilme weisen eine Länge auf, die relativ kurz ist, d.h. die eine Dauer von 30 Minuten nicht übersteigt (BEHRENDT 2011: 396 zitiert nach SCHÄLING 2014: 320). Dazu gehören auch Dokumentar-, Zeichentrick- und Animationsfilme. Die Kürze des Kurzfilms wirkt sich auf die reduzierte Erzählzeit und -struktur und filmästhetische Gestaltung aus (WELKE 2007: 22; SCHMÄLING 2014: 320). Dadurch kommt es zu einer Reduktion des Komplikationsgrades, der Handlung, des Figureninventars oder der Schauplätze. Oft weisen solche Filme einen abrupten Anfang und einen offenen Schluss. Die Thematik, der Rätselcharakter des Titels und die Bedeutung von Symbolen und Metaphern hinterlassen einen anhaltenden Eindruck beim Rezipienten (WELKE 2007: 22; SCHMÄLING 2014: 320).

Abraham (2013) weist Kurzfilmen einen experimentellen Charakter zu. Dies kommt von der Experimentierlust ihrer oft jungen Regisseure, aber auch davon, dass die Filme nicht selten *low-budget*-Produktionen oder auch Abschlussarbeiten an Filmhochschulen sind (ebd.: 7). Hinzu kommt, dass Kurzfilme oft auf Kurzfilmfestivals rezipiert werden und nicht immer einen großen Erfolg bei breitem Publikum erlangen. Somit sind die Filmemacher einerseits aufgrund des geringen Budgets, andererseits aufgrund dessen, dass sie relativ unabhängig von Produzenten und Geldgebern sind, in der Lage, die Möglichkeiten der Improvisation und des formalen Experiments wahrzunehmen, was oft zu einer ästhetischen Vielfalt führt (ebd.).

In Hinblick auf den Einsatz von Kurzfilmen im FS-Unterricht fasst Welke (2007: 22) die wesentlichen Vorteile dieser Textsorte zusammen. Im Gegensatz zu Langspielfilmen, die aufgrund ihrer Länge oft eine Reduktion für den Einsatz im FS-Unterricht bedürfen, können Kurzfilme in vollen Länge gezeigt und als in sich geschlossenes, eigenständiges Medium bearbeitet werden. Die Bearbeitungszeit für einen Kurzfilm kann im Vergleich zu Langspielfilmen sehr gering ausfallen. Da sie eben kurz sind, besteht die Möglichkeit der Erweiterung durch eine produktive Arbeit seitens der Lernenden. Oft kann aufgrund seiner Wesensmerkmale auf eine

ausführliche Einführung in die Vorgeschichte des Films oder auf eine historische Einbettung verzichtet werden. Außerdem wecken sie aufgrund ihrer Offenheit bzw. Mehrdeutigkeit die Neugier der Lernenden und die Lust auf ein wiederholtes Zuschauen.

Der Kurzfilm *andersartig* schildert die Kindheitserinnerungen einer vermutlich älteren Frau, die den Bombenangriff auf das Waisenhaus, in dem sie wohnte, als einziges Kind überlebt. Wesentliche ästhetische Merkmale des Films sind die Farben schwarz-weiß, die skizzenhaften Zeichnungen, die Verwendung von Transparenz und Sepiatönungen sowie von Komponenten der 2D- und 3D-Animationen, schwebende Kameraeinstellungen und gespritzte Tusche. All diese filmischen Mittel und die wackelige *Off*-Stimme einer Erzählerin, die auf eine ältere Frau vermuten lässt, vermitteln den Eindruck, in dem Film handelt es sich um die bildhafte Darstellung der Erinnerungen einer älteren Frau zu Zeiten des II. Weltkriegs.

Zahlreiche weitere audiovisuelle Mittel können als bedeutungstragend erachtet werden. So ist z.B. das Zusammenwirken von Ton und Bild besonders auffallend. Gleich am Anfang ist eine gezeichnete Hand zu sehen, die mit einem Bleistift auf eine leere weiße Leinwand das Wort *andersartig* schreibt. Das Geräusch eines schreibenden Bleistifts auf Papier vermittelt dem Zuschauer den Eindruck, es handele sich um auf Papier gebrachte Skizzen. Das darauffolgende Ein- und Ausblenden von aufeinanderliegenden skizzenhaften Bildern, die melancholisch klingende Klaviermusik, das Zwitschern der Vögel, die Stimmen der spielenden Kinder usw., all das versetzt den Zuschauer akustisch, visuell und emotional in die Vergangenheit der Ich-Erzählerin im Film. Die *Off*-Stimme erzählt die Geschichte eines Mädchens, das eine Außenseiterin ist, als jemand, der „manchmal ein bisschen aus der Reihe getanzt“ ist, der im Mathematikunterricht nichts verstanden hat und sich die Zahlen aus dem Buch ausgeschnitten und zu Bildern zusammengeklebt hat. Sie rebelliert gegen „ganz kleine unscheinbare Dinge“, „gegen all diese Gleichmacherei“ und fühlt sich dabei wohl.

Die große Wendung im Kurzfilm kommt durch eine Veränderung in der Stimmung, welche durch das Ersetzen der fliegenden Pusteb Blumen im Bild, die ja für die Unschuld der Kindheit stehen können, durch die immer näher rückenden Bombenflieger und deren ohrenbetäubendes Motorgeräusch erfolgt. Von nun an weiß selbst der unvoreingenommene Zuschauer, dass sich das Schicksal des

Mädchens durch den bevorstehenden Bombenangriff ausschlaggebend verändern wird. Die Perspektive aus der Luft vermittelt die Sicht der Luftpiloten und wird durch einen abrupten Wechsel zur Perspektive der flüchtenden Menschen auf dem Boden, die verzweifelt ein sicheres Versteck suchen, in Relation gesetzt. Der Zuschauer gerät plötzlich in die Lage der Zerbombten, die Perspektive der wackeligen Handkamera schafft packende Bilder, welche dieses Gefühl unterstützen. Auch die beunruhigende Musik und das im *off* zu hörende Schluchzen der Kinder, die sich in den dunklen, von schwarzer Tinte befleckten Schutzkeller begeben, unterstreichen die angstvolle Stimmung in diesem Filmabschnitt.

Wieder aus der Luftperspektive, wie man sie heutzutage aus den damaligen Videoaufnahmen der Luftangriffe im II. Weltkrieg kennt, sieht man eine Bombe direkt auf die Stadt fallen. Die zerstörerische Explosion wird wieder durch einen sich ausbreitenden schwarzen Fleck symbolisiert. Danach folgen ein paar Sekunden Ruhe und ein weiß-leeres Bild. Der Zuschauer hat damit ein wenig Zeit, weiter in seine Betroffenheit zu sinken oder sich kurz davon zu erholen. Anschließend erzählt die Stimme der alten Frau, dass alle 25 Kinder, die sich im Keller versteckt hatten, dem Bombenangriff zum Opfer fielen. Sie allein überlebte, indem sie sich unter einem Tisch versteckte und zwei Tage lang unter den Trümmern verbrachte. Während sie spricht, wird die Gesamtgruppe der Waisenkinder skizzenhaft ins Bild eingeblendet. Ein bestimmtes Mädchen sticht aus der Gruppe heraus, denn sie trägt offene Haare und keine Uniform. Die verstorbenen Kinder werden aus dem Bild ausgeblendet und der Film endet mit der Skizze des Mädchens, alleine im Bild, als einzige Überlebende. Die Information, dass der Film auf den Kindheitserinnerungen von Hildegard Wohlgemuth basiert, wird im Bild eingeblendet.

Für den Film gibt es bereits eine vom Goethe-Institut im Internet zur Verfügung gestellte Didaktisierung für den DaF-Unterricht<sup>78</sup>. Bei der Didaktisierung gibt es abwechslungsreiche handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben. Die Aufgaben zur Vorentlastung spielen mit unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten des Titels „andersartig“. Das Sehen einer Filmsequenz ohne Ton und das Vermuten über den Inhalt wird vorgeschlagen. Das sich gedankliche Hineinversetzen in die Position der Hauptdarstellerin und der anderen Waisenkinder wird auch durch Aufgabe 3 bedient. Auch eine Spracharbeit am erzählten Text wird angestrebt. Das

---

<sup>78</sup> Abrufbar unter <<http://www.goethe.de/lhr/prj/fab/krz/de12787643.htm>> [zuletzt abgerufen am 18.08.2017].

Hörverstehen wird durch die Zuordnung von Satzteilen gefördert. Auch eine Arbeit mit Redewendungen, die ja im Film exemplifiziert werden, wird durch Aufgabe 4b gemacht. Weiterhin sind kreative Aufgaben in der Didaktisierung enthalten. Anhand von Standbildern aus dem Animationsfilm sollten die Lernenden Vermutungen zum weiteren Verlauf der Geschichte anstellen und anschließend ihre Hypothesen mit dem Originaltext vergleichen. Der Aufgabe zum allgemeinen Textverstehen folgen weitere kreative Aufgaben, wie das hypothetische Interview des Mädchens. Zum Schluss werden die Lernenden aufgefordert, die für sie im Kurzfilm enthaltene Botschaft in einem Satz auf den Punkt zu bringen, eine durchaus interessante Aufgabe, die im Gespräch mit anderen Lernern erörtert werden sollte. Handelt es sich um die Geschichte eines rebellischen, isolierten Mädchens, das sich durch ihr außergewöhnliches Verhalten im Gegensatz zu allen anderen retten kann oder ist ihr Überleben der Bombardierung dem Zufall geschuldet?

Auch wenn der Unterrichtsentwurf wichtige Aspekte des Kurzfilmes anhand abwechslungsreicher Aufgabenstellungen mit handlungs- und produktionsorientierten Charakter beinhaltet, spielen die filmästhetischen, medienspezifischen Merkmale des Werkes praktisch keine Rolle. Im Sinne der Didaktik der Literarizität und des Ansatzes des ästhetischen Lernens wären genau solche Aspekte, die oben zumindest ansatzweise analysiert wurden, für die Arbeit mit *andersartig* von großer Relevanz. Die sehr charakteristische und anspruchsvolle Ästhetik des Films sollten in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt werden, sodass die Lernenden ihren Blick für filmästhetische Gestaltungsmittel schärfen und diese ggf. auch auf andere Filme, die sie außerhalb des Unterrichts sehen, übertragen können.

Auch eine zur Textsorte Kurzfilm passende Expansion des Unterrichtsthemas könnte hier bedient werden, indem die eindrucksvolle Lebensbiografie von Hildegard Wohlgemuth in Verbindung mit dem Film herangezogen werden würde. Dabei könnten auch ihre Kunstwerke ein Zusatzmaterial zur Veranschaulichung ihrer Lebensgeschichte werden. Die Erinnerungen an ihre Kindheit, auch in Form der Stimmen der Waisenkinder, die sie ihr ganzes Leben begleitet haben und die im Kurzfilm auf so kunstvolle Art dargestellt werden, erscheinen in einem ganz anderen Licht, wenn ihre Lebensbiografie bei der Bearbeitung des Films mit einbezogen wird.

#### **4. Zur empirischen Forschung: Forschungsfragen, Forschungsdesign, Methoden, Instrumente und Verfahren**

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die Fragestellungen, das Forschungsdesign, die Methoden, die Instrumente und Verfahren sowie über die Ergebnisse der empirischen Studie, die im Zuge des Dissertationsprojekts durchgeführt wurde. Zunächst wird auf die Fragestellung und das Forschungsdesign der Studie eingegangen. Im darauffolgenden Teilkapitel werden dann die Methoden, Instrumente und Verfahren dieser Forschungsarbeit ausführlich vorgestellt. Dabei wird zunächst die Anwendung jedes einzelnen Forschungsinstruments anhand von Überlegungen zum Einsatz empirischer Forschungsmethoden im Bereich des FS-Unterrichts aber auch unter Einbeziehung anderer Fachbereiche, wie etwa der Soziologie, begründet. Die Darstellung der einzelnen Instrumente und Verfahren erfolgt genauso wie der tatsächliche, chronologische Ablauf dieser Forschungsarbeit stattfand.

##### **4.1 Zur Fragestellung und zum Forschungsdesign**

Die hier vorgelegte, empirisch basierte Forschungsarbeit befasst sich mit Fragen bzgl. des Einsatzes von Literatur in der Lehrpraxis (angehender) Deutschlehrer im Rahmen der Deutschlehrerausbildung im brasilianischen Hochschulbereich. Es wird exemplarisch der Frage nachgegangen, ob und wie Deutschlehrende des Sprachenzentrums der Bundesuniversität Paraná (Celin-UFPR) literarische Texte und ästhetische Lernangebote (Bilder, Filme, Musik, usw.) in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Außerdem wird im Rahmen einer Interventionsstudie untersucht, ob eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für eine Beschäftigung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im FS-Unterricht, bei der die ästhetische Dimension der Werke eine zentrale Rolle spielt und über die Förderung der vier traditionellen Grundfertigkeiten in der Fremdsprache hinausgegangen wird, einen Einfluss auf die eigene Lehrpraxis hat. Diese Sensibilisierung erfolgte im Rahmen einer Lehrveranstaltung, die u.a. eine Auseinandersetzung mit der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT 2009; DOBSTADT/RIEDNER 2011a; 2011b; 2013; 2014a; 2016), dem Ansatz des ästhetischen Lernens (BERNSTEIN/LERNCHNER 2014) und der Handlungs- und

Produktionsorientierung vorsah. Durch diese Sensibilisierung sollte der Marginalstellung literarischer Texte im weitesten Sinne im FS-Unterricht und einer weitverbreiteten pragmatisch-zweckorientierten Herangehensweise an solche Materialien entgegengewirkt werden.

Um sich einen ersten Eindruck zur Einstellung und Wahrnehmung der eigenen Lehrpraxis durch die Lehrkräfte zu verschaffen, wendete sich die Studie anfangs an möglichst viele der Deutschlehrer, die zu dem Zeitpunkt am Sprachenzentrum Celin-UFPR tätig waren. Zu Beginn der Studie wurde mit 20 Deutschlehrenden eine Befragung durchgeführt. Die Befragung als Forschungsinstrument wurde in diesem Zusammenhang ausgesucht, denn sie „fokussiert [...] auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht eliziert werden soll“ (DAASE/HINRICHS/SETTINIERI 2014: 103).

Der Fragebogen bestand aus geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen - *mixed form* (vgl. ebd.: 103-135). Die Befragung bezog sich hauptsächlich auf die Einstellung der Lehrkräfte in Hinblick auf die Bedeutung ästhetisch-literarischer Lernangebote für den FS-Unterricht, Lernzielformulierung und mögliche Aufgabenstellungen in diesem Zusammenhang. Nach folgenden Aspekten wurde anhand des Fragebogens gefragt:

1. *Welchen Stellenwert haben ästhetische Lernangebote (Literatur, Kunst, Film, usw.) im Unterricht der Befragten?*
2. *Welche Ziele werden beim Einsatz von ästhetischen Lernangeboten von den Befragten verfolgt?*
3. *Welche Arbeitsmethoden bzw. Aufgabenformate für die Arbeit mit ästhetischen Lernangeboten werden von den Befragten als besonders geeignet angesehen?*
4. *Welches sind standortspezifische Aspekte, die laut Meinung der Befragten den Einsatz ästhetischer Lernangebote erschweren oder begünstigen?*

Die erhobenen Daten wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet. Mithilfe der quantitativen Daten wurde eine erste Sondierung in Hinblick auf die Tendenzen bei der Arbeit mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im Deutschunterricht am Celin-UFPR vorgenommen. Durch die Auswertung der offenen Fragen wurden wichtige, von den Befragten selbst genannten Aspekte rund



um den Einsatz von Literatur und Kunst im Allgemeinen im DaF-Unterricht zusammengetragen, die in semistrukturierten Interviews mit sechs ausgewählten Lehrkräften überprüft und vertieft wurden. Im Unterschied zum Fragebogen ermöglichten die Interviews einen tieferen und differenzierten Zugang zu subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Befragten (ebd.: 110), die frei die eigene Einstellung und Lehrpraxis reflektieren konnten.

Als Nächstes besuchten drei der ausgewählten Lehrkräfte eine Lehrveranstaltung zum Einsatz von Literatur bzw. ästhetischen Lernangeboten im DaF-Unterricht, in der sie sich u.a. mit gängigen Lehrwerken auseinandersetzten und sich auf theoretischer und praktischer Ebene mit der Didaktik der Literarizität, mit dem Ansatz des ästhetischen Lernens und der Handlungs- und Produktionsorientierung befassten. Das Seminar wurde als eine Art Pilotkurs konzipiert, um angehende Deutschlehrer im Rahmen ihrer universitären Ausbildung für eine Arbeit mit ästhetisch kodierten Medien zu sensibilisieren, welche die ästhetische Dimension der Werke in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt und dabei bestimmte Ziele und Methoden verfolgt, die zum einen wesentliche Aspekte der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens umsetzen und zum anderen potentiell zur Entwicklung der allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden beitragen.

Im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit wurden die drei Lehrkräfte, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen hatten, darum gebeten, zu drei unterschiedlichen ausgewählten Textbeispielen eine Unterrichtseinheit für die Niveaustufen A2 bis B1 zu entwerfen und diese in unterschiedlichen Deutschkursen am Celin-UFPR zu halten. Die Unterrichtsstunden wurden für die spätere Analyse auf Video aufgenommen, denn es „besteht in der einschlägigen Forschung Konsens darüber, dass sich unterrichtsbezogene Handlungsstrukturen mit Fragebögen und Interviews allein nicht angemessen untersuchen lassen und dass für detaillierte Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und dessen angemessene Deskription Beobachtungen im Feld unverzichtbar sind“ (SCHRAMM/AGUADO 2010: 186-187). Die Unterrichtsaufnahmen dokumentieren den tatsächlichen Unterricht und ermöglichen gleichzeitig eine *offline* Beobachtung (RICARD BREDE 2014: 138), denn sie gewährleisten den Rückgriff auf die digitale Aufzeichnung zur intensiveren Analyse des Unterrichtsgeschehens. Für die Analyse der Unterrichtsstunden wurden die

Unterrichtstranskripte erstellt, die dann anhand von im Vorfeld festgelegten, deduktiven Kategorien analysiert wurden. Anschließend wurde jede Lehrkraft zu einer Selbstreflexion über die gegebenen Stunden in Form von einem semistrukturierten, retrospektiven Interview ermuntert. Diese Art der retrospektiven Befragung liefert wertvolle Einsichten in subjektive Einsichten der Versuchsperson in Hinblick auf ihr Vorgehen im Unterricht (HEINE 2014: 128). Während dieser ersten Phase der Studie mit den ausgewählten Lehrkräften wurden folgende Fragen untersucht:

- 5. Wie werden die Werke im Unterricht eingesetzt? Welche Ziele werden durch die Arbeit mit den vorbestimmten Texten verfolgt und welche Arbeitsmethoden, Aufgabenstellungen kommen in den Unterrichtsstunden vor?*
- 6. Inwieweit spielen Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes bei den vorgeschlagenen Aktivitäten eine Rolle?*

Eine weitere Gruppe von drei anderen Lehrkräften fungierte in der Forschungsarbeit als eine Art Kontrollgruppe. Sie wurden darum gebeten, dieselben drei Texte (zwei literarische Texte und einen Kurzfilm) zu didaktisieren und den Unterricht zu erteilen, ohne dass sie am Seminar teilgenommen haben. Die Unterrichtsstunden wurden ebenfalls aufgenommen und die Lehrkräfte nach dem Unterricht interviewt. Die erhobenen Daten wurden mit denselben Methoden aufbereitet und analysiert. Fragen 5 und 6 standen ebenfalls im Mittelpunkt des Forschungsinteresses bei der Analyse der durch die Kontrollgruppe erteilten Unterrichtsstunden. Die Unterrichtsstunden beider Gruppen wurden miteinander verglichen.

Durch die Analyse der erhobenen Daten mithilfe unterschiedlicher Instrumente (Fragebogen, semistrukturiertes Interview, videographierte Unterrichtsstunden und retrospektive Interviews) wurde eine Daten- und Methodentriangulation beabsichtigt, die nicht zum Zweck der Validierung der Ergebnisse durchgeführt wurde, sondern als systematische Erweiterung und Vertiefung von Erkenntnismöglichkeiten diente (AGUADO 2014: 47-56).

Bei dem Vergleich der Unterrichtsstunden spielten folgende Forschungsfragen eine zentrale Rolle:

- 7. Lassen sich Unterschiede in der Unterrichtskonzeption und -durchführung von Lehrkräften, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, und Lehrkräfte, die nicht am Seminar teilgenommen haben, erkennen? Anhand welcher Kriterien, Kategorien bzw. Merkmale lässt sich dieser Unterschied feststellen?*
- 8. Wenn sich, laut der Vorannahme dieser Arbeit, ein Unterschied in der Lehrpraxis beider Gruppen der Forschungsteilnehmer feststellen lässt, inwieweit kann dieser auf die Sensibilisierung der Lehrkräfte im Rahmen der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden?*
- 9. Ist diese Sensibilisierung sinnvoll für die Aus- und Weiterbildung DaF-Lehrender im brasilianischen universitären Kontext?*

#### **4.2 Zu den Methoden, Instrumenten und Verfahren**

Für den ersten Teil der Studie wurde eine Befragung durchgeführt. Dies beinhaltete die Konstruktion eines Fragebogens und die Durchführung eines Leitfadeninterviews mit sechs ausgewählten Lehrkräften. In der zweiten Phase der Studie besuchten drei dieser Lehrkräfte eine Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht. Danach wurden alle sechs Lehrkräfte darum gebeten, Unterrichtsstunden zu gestalten und durchführen in unterschiedlichen Deutschkursen am Sprachenzentrum Celin-UFPR zu erteilen. Diese Unterrichtsstunden wurden videographiert, transkribiert und anhand von im Vorfeld festgelegten Kategorien analysiert. Es erfolgte zudem mit jeder einzelnen Lehrkraft ein retrospektives Interview, bei dem die Lehrkräfte die eigenen Unterrichtsstunden reflektierten. Im Folgenden wird auf jedes einzelne Instrument und Verfahren der Studie ausführlich eingegangen.

### 4.2.1 Befragung

Wie bereits oben erwähnt wurden für die Ermittlung der in dieser Studie aufgestellten Forschungsfragen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsinstrumente eingesetzt. In der ersten Phase der Studie war das allgemeine Forschungsziel, einen ersten Eindruck über die Einstellung der am Celin-UFPR tätigen DaF-Lehrkräfte und deren Einsatz von literarischen Texten und Kunst im Allgemeinen in der eigenen Lehrpraxis zu gewinnen. Dafür wurden Daten anhand einer teils quantitativ teils qualitativ ausgelegten Befragung zum folgenden Fragekomplex erhoben:

- 1. Welchen Stellenwert haben ästhetische Lernangebote (Literatur, Kunst, Film usw.) im Unterricht der Befragten?*
- 2. Welche Ziele werden beim Einsatz von ästhetischen Lernangeboten von den Befragten verfolgt?*
- 3. Welche Arbeitsmethoden bzw. Aufgabenformate für die Arbeit mit ästhetischen Lernangeboten werden von den Befragten als besonders geeignet angesehen?*
- 4. Welches sind standortspezifische Aspekte, die laut Meinung der Befragten den Einsatz ästhetischer Lernangebote erschweren oder begünstigen?*

Die Befragung wurde als Forschungsmethode angewendet, denn sie veranlasst die Teilnehmenden durch eine Reihe gezielter Fragen zur verbalen Äußerung über ein bestimmtes Thema (DAASE/HINRICHS/SETTIERI 2014: 103). Dabei geht es hauptsächlich um die Innensicht einzelner Individuen, die in schriftlicher und mündlicher Form ihre Einstellungen und unterrichtliche Praxis reflektieren.

Angesichts der relativ hohen Anzahl der Lehrkräfte und hospitierender Praktikanten zur Zeit der Durchführung der Studie erwies sich der Fragebogen als besonders effektives Forschungsinstrument für die Ermittlung des oben angeführten Fragekomplexes, denn dadurch konnte eine relativ umfangreiche Datenmenge mit wenigem Zeitaufwand gesammelt werden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren in der Deutschabteilung des Celin-UFPR insgesamt 25 (angehende) Lehrkräfte tätig, wovon 20 den Fragebogen ausfüllten. Die Zusammensetzung der Stichprobe für den

Fragebogen erfolgte eher zufällig. Der quantitativ ausgelegte Teil der Studie ermöglichte eine inferierende Analyse der erhobenen Daten (vgl. RAAB-STEINER/BENESCH 2010: 11ff), welche auf bestimmte Tendenzen bzgl. der Einstellung und Lehrpraxis der Lehrkräfte zur Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten im DaF-Unterricht schließen ließ. Da aus pragmatischen Gründen nicht mit allen einzelnen Lehrkräften ein Interview zur Vertiefung und Ausdifferenzierung der im Fragebogen angegebenen Antworten durchgeführt werden konnte, wurden sechs ausgewählte Lehrkräfte zu einem Interview eingeladen, die auch an den späteren Phasen der Studie teilnahmen. Diese erste quantitative Zugangsweise durch den Fragebogen erwies sich als sehr richtungsweisend für die späteren Phasen der Studie, sowohl was die Zusammensetzung der Stichprobe für die Interviews und Unterrichtsvideographie als auch die Entwicklung weiterer Forschungsfragen hinsichtlich einer Sensibilisierung der Lehrkräfte, die bei an der Lehrveranstaltung teilnahmen, angeht.

Das semistrukturierte Interview (DAASE/HINRICHS/SATTINIERI 2014: 110; HELFFERICH 2011: 36-37) als Forschungsinstrument weist einen explorativ-interpretativen Charakter auf und im Falle dieser Studie ging es hauptsächlich darum, Aspekte rund um den Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten in der Lehrpraxis der Interviewten aus deren Perspektive nachzuvollziehen. Es wurden tiefgründige Daten gewonnen, welche eine Einsicht in die Haltungen und Meinungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte gewährleisteten.

#### **4.2.1.1 Fragebogen**

##### **4.2.1.1.1 Konzeption des Fragebogens**

Der Fragebogen<sup>79</sup> bestand, wie bereits oben erwähnt, aus geschlossenen, halb-geschlossenen und offenen Fragen. Er wurde in portugiesischer Sprache konzipiert und von den Teilnehmern als *paper-and-pencil-Version* (DAASE/HINRICHS/SATTINIERI 2014: 103) schriftlich ausgefüllt. Da fast alle Befragten Portugiesisch als Muttersprache beherrschten, wurde entschieden, die gesamte Befragung auf Portugiesisch durchzuführen, sodass es nicht zu Missverständnissen aufgrund mangelnder

---

<sup>79</sup> Siehe den eingesetzten Fragebogen im Anhang 5.

Deutschkenntnisse kommen konnte, und sodass die Ausdrucksmöglichkeiten der Teilnehmer sowohl beim Ausfüllen des Fragebogens als auch bei den Interviews nicht eingegrenzt werden würden. Den Befragten wurde jedoch die Möglichkeit gegeben, auf Deutsch zu antworten bzw. zwischen den Sprachen hin und her zu wechseln, falls dies ihnen die Beantwortung der Fragen erleichtern würde.

Der Fragebogen wurde im Rahmen einer Zusammenarbeit mit einer Hochschuldozentin für Deutsch, einer *Letras-Alemão*-Studentin und mir selbst als Forschendem entworfen. Eine weitere Fachkollegin aus dem Bereich der empirischen Fremdsprachenforschung hat zusätzliche Anregungen zur Verbesserung des Forschungsinstruments gegeben. Diese Art der Zusammenarbeit bei der Konstruktion von Fragebogen wird von Daase/Hinrichs/Sattinieri (2014: 109) als eine Möglichkeit gesehen, die messtheoretische Güte des Instruments zu überprüfen. Eine kurze Phase der Pilotierung mit Vertretern der zu erforschenden Zielgruppe fand vor der eigentlichen Durchführung der Befragung statt. Dafür haben drei Praktikanten/Lehrkräfte des Sprachenzentrums den Fragebogen ausgefüllt und sowohl schriftliches als auch mündliches Feedback zur Verbesserung der Befragung gegeben. Die Befragung wurde im Rahmen einer Lehrerversammlung durchgeführt, was sich aus pragmatischen Gründen als effektiv herausstellte, denn dadurch wurde gewährleistet, dass eine große Mehrheit der Lehrkräfte und Praktikanten an der Befragung teilnehmen konnte.

Was die Konstruktion des Fragebogens angeht, bildete die bereits erwähnte Forschungsfrage *„Welchen Stellenwert haben ästhetische Lernangebote (Literatur, Kunst, Film usw.) im Unterricht der Befragten?“* den Ausgangspunkt der Befragung. Die Anordnung der Frage-Items wurde nach unterschiedlichen Teilthemen bestimmt. Zum einen ging es um die persönliche Einstellung zu Literatur und Kunst im Allgemeinen, zum anderen um die Erfahrungen der Lehrkräfte beim Einsatz solcher Materialien in der eigenen Lehrpraxis - unter welcher Zielsetzung und mit welchem methodischen Ansatz die Materialien eingesetzt werden. Im dritten Teil ging es um die Relevanz solcher Lehrgegenstände für den DaF-Unterricht laut Meinung der Befragten und um die Faktoren, welche den Einsatz im DaF-Unterricht am Celin-UFPR erschweren.

Mit den ersten Fragen des Bogens wurde zumindest ansatzweise versucht, das persönliche Interesse der Befragten an Literatur und Kunst im Allgemeinen, sei es

auf der Rezeptions- oder Produktionsebene, zu erfragen. Das persönliche Interesse am künstlerisch-ästhetischen Ausdruck kann ggf. den Einsatz solcher Materialien im eigenen Unterricht begünstigen und wurde aus diesem Grund im Fragebogen angesprochen, auch um einen Einstieg in die Thematik zu ermöglichen. Die erste Frage lautete dementsprechend: „Ich interessiere mich sehr für Kunst im Allgemeinen (Musik, Literatur, Tanz und andere künstlerische Ausdrucksformen). Wie sehr identifizierst Du dich mit dieser Aussage?“<sup>80</sup>. Die Antwortmöglichkeiten lagen auf einer Skala von 100 %, 75 %, 50 %, 25 % und 0 %.

Die nachfolgende Frage versuchte das Interesse an Kunst im Allgemeinen ein wenig genauer zu ermitteln: „Welche Art(en) von Kunst gefällt dir am besten?“<sup>81</sup>. Bei dieser offenen Teilfrage sollten die Befragten ihre Vorlieben in Form von mehrfachen Nennungen zum Ausdruck bringen. Die Fragen 1c und 1d ermittelten das eigene künstlerische Tun der Befragten. 1c wurde als einfache Ja/Nein-Frage formuliert: „Übst Du selbst irgendeine Art künstlerische Aktivität aus?“, und Frage 1d im Falle der Bejahung der Frage 1c ermittelte, welche Aktivitäten: „Welche?“<sup>82</sup> – hier war ebenfalls eine Mehrfachnennung möglich.

Die zweite Frage bezog sich auf den Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten in der eigenen Lehrpraxis im Allgemeinen. Die erste Teilfrage ermittelte, ob die Lehrenden solche Lernmaterialien im eigenen Unterricht überhaupt einsetzen. Die zweite Teilfrage bezog sich spezifischer auf den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im Unterricht am Celin-UFPR, denn viele der Lehrkräfte arbeiten in anderen Bildungseinrichtungen parallel zu ihrer Lehrtätigkeit am Sprachenzentrum der UFPR. Die Frage 2c erfragt die Häufigkeit des Einsatzes solcher Lernmaterialien durch die Lehrkräfte. Hier wurde absichtlich darauf verzichtet, eine Skala oder jeglicher Form von *Items* einzusetzen, um die Antwort nicht schon im Vorfeld zu lenken. Auf die Schwierigkeit der Skalenbenennung in der Abfrage von Häufigkeiten wurde bereits in der Fachliteratur hingewiesen (vgl. DAASE/HINRICHS/SATTINIERI 2014: 107). Daher sollten die Lehrenden angeregt durch eine offene Frage über die eigene Lehrpraxis reflektieren und selbst den

---

<sup>80</sup> Auf dem Fragebogen lautete die Frage auf Portugiesisch: 1a „Eu me interesso por arte (música, literatura, filme, dança e outras expressões artísticas). Quanto você se identifica com essa sentença?“.

<sup>81</sup> Auf dem Fragebogen lautete die Frage auf Portugiesisch: 1b „De quais tipos de arte você mais gosta?“

<sup>82</sup> Auf dem Fragebogen lautete die Fragen auf Portugiesisch: 1c „Você tem o hábito de realizar algum tipo de atividade artística?“ und 1d „Qual ou quais?“



Häufigkeitsgrad des Einsatzes von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht annähernd einschätzen. Falls die Antwort auf Frage 2a „nein“ lautet, konnte der Befragte direkt zu Frage Nummer 5 übergehen.

Frage 3a wies ein halbgeschlossenes Format auf und bezog sich auf mögliche Zielsetzungen, die von den Lehrkräften beim Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht verfolgt werden: „Kreuze bitte diejenigen Lernziele an, die Du in Deinem Unterricht verfolgst, wenn Literatur und Kunst im Allgemeinen eingesetzt werden“<sup>83</sup>. Die vorgegebenen *Items* sollten den Lehrkräften Anhaltspunkte geben zur Beantwortung der Frage, allerdings wurde durch das offene Feld „Sonstiges“ die Möglichkeit eingeräumt, weitere Ziele, die eventuell nicht im Fragebogen aufgelistet waren, zu ergänzen und selbst zu formulieren. Die Konstruktion der *Items* basierte auf der Lernzielsetzung in Verbindung mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten, die in unterschiedlichen Fachtexten, Lehrerhandreichungen und gängigen Lehrwerken zu finden sind. Sie lauteten: „Arbeit mit Melodie und Rhythmus; Einstieg in ein alltägliches Thema (Essen, Mobilität, Jobsuche usw.); Perspektivenwechsel; Vermittlung von grammatischen Regeln, Arbeit mit Mehrdeutigkeiten der Vokabeln; Vermittlung von landeskundlichem Wissen; ganzheitliches, synästhetisches Lernen (Lernen mit mehreren Sinnen); Abbau von Stereotypen, Stellungnahme zu bestimmten Themen; Arbeit mit Identitätsfragen (mit Einbeziehung emotionaler, subjektiver Wahrnehmungen der Lerner); kreative Arbeit (szenisches Lernen, kreatives Schreiben, malen usw.); Aneignung von neuem Vokabular; Textverstehen (Hörverstehen, Leseverstehen, Inhaltsentnahme usw.); Verbesserung der Sprechfertigkeit/Aussprache; Sonstiges“<sup>84</sup>.

Bei der Auswertung der Antworten wurde auf die Häufigkeit der Nennungen der vorgegebenen *Items* geachtet, um bestimmte Tendenzen in der Lehrpraxis der Lehrenden zu erkennen, auch wenn die Formulierung von Lernzielen von vielen

<sup>83</sup> Auf dem Fragebogen lautete die Frage auf Portugiesisch: 3a „Assinale as alternativas que correspondem aos objetivos de aprendizagem a que você visa, quando utiliza arte em suas aulas“.

<sup>84</sup> Auf dem Fragebogen lauteten die *Items* zur Frage 3a und 3b: „Trabalho com melodia e ritmo, Introdução a um tema do cotidiano (alimentação, transporte, emprego...); Exercício de mudança de perspectiva; Trabalho de regras gramaticais; Trabalho de diferentes camadas semânticas de uma palavra; Informação cultural sobre os países da língua estudada; Trabalho com sinestesia (mistura de mais de um sentido); Desconstrução de estereótipos; Expressão da opinião sobre um assunto; Trabalho de questões de identidade (emoções, percepções, subjetividade do aluno); Produção artística (encenação teatral, texto criativo, desenho...); Aquisição de vocabulário novo; Compreensão do conteúdo (compreensão auditiva, compreensão de texto...); Melhora da pronúncia; Outros:“.

Aspekten abhängt wie beispielsweise von den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, vom behandelten Text usw.

Bei der anschließenden Teilfrage wurden die Teilnehmer darum gebeten, diejenigen Ziele, die sie in der vorangehenden Frage aufgelistet hatten, in einer *Ranking*-Skala einzuordnen: 3b „Gib bitte nur den Lernzielen, die Du oben angekreuzt hast, eine Rangordnung. 1 ist dabei das Lernziel, das Du am wichtigsten findest“. Dadurch sollte ein erster Eindruck über den Wichtigkeitsgrad der jeweiligen Ziele für die Arbeit mit Literatur und Kunst im eigenen Unterricht gewonnen werden.

Anhand von Frage Nummer 4 sollten die häufigsten, beliebtesten Aufgabenformate ermittelt werden, die von den Lehrenden in Verbindung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten eingesetzt werden. Frage 4a war eine geschlossene Frage mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen: „Kreuze bitte die Alternative(n) an, die den Aufgabeformaten entsprechen, die Du einsetzt, wenn Du Literatur und Kunst in Deinem Unterricht behandelst“. Die möglichen Alternativen dazu lauteten: „Aufgaben zur subjektiven Stellungnahme; einen neuen Text schreiben (z.B. aus der Perspektive einer anderen Figur im Text, einen Brief, einen Dialog usw.); Ausfüllen von Lücken; die richtige Reihenfolge von Textteilen finden; Textpassagen einen Titel geben; szenisches Lernen durch Mimik; Texte zusammenfassen; malen; auswendiges Lernen und Vortragen; *Multiple-Choice*-Aufgaben, Karaoke spielen oder singen; Wörter übersetzen mithilfe eines Wörterbuchs“. Bei der offenen Frage 4b konnten sich die Befragten frei zu den unterschiedlichen Aufgabenformaten äußern und begründen, warum sie diese bei der Arbeit im DaF-Unterricht für wichtig halten: „Welche dieser Aufgabenformate setzt Du am häufigsten im Unterricht ein? Warum?“. Dabei sollten sich die Teilnehmer freier und tiefergehender zu den eigenen methodischen Zugangsweisen zu den Lernmaterialien äußern.

Der Fragekomplex Nummer 5 erkundete den Stellenwert ästhetischer Lernangebote im Unterricht der Befragten mit offenen Fragen, die eine freie, tiefgehende Antwort ermöglichten. Bei 5a wurden die Lehrkräfte darum gebeten, die Bedeutung der Arbeit mit Literatur und Kunst im DaF-Unterricht zu reflektieren: „Hältst Du die Arbeit mit Literatur und Kunst im Unterricht für wichtig? Begründe bitte deine Meinung“. Bei 5b und 5c ging es zum einen wieder um die persönliche Einstellung zum Einsatz ästhetischer Lerngegenstände im eigenen Unterricht, die

hier im Rahmen einer offenen Frage ausführlicher zum Ausdruck gebracht werden sollte, und zum anderen um die standortspezifischen Aspekte, die laut Meinung der Befragten den Einsatz ästhetischer Lernangebote erschweren oder begünstigen. Die gestellten Fragen lauteten: 5b „Würdest Du gern häufiger mit Literatur und Kunst im Unterricht arbeiten? Begründe bitte deine Antwort“, und 5c „Welche Aspekte sind Deiner Meinung nach zu berücksichtigen, die den Einsatz von Literatur und Kunst im Deutschunterricht am Celin-UFPR erschweren (z.B. Zeitmangel; Schwierigkeit, ästhetische Lernangebote zu didaktisieren usw.)?“.

Die durch den Fragebogen gesammelten Daten wurden in einem nächsten Schritt aufbereitet, d.h. jedem *Item* des Fragebogens wurden Zahlen zur Verarbeitung zugewiesen. Diese Art der Kodierung (RAAB-STEINER/BENESCH 2010: 65) ermöglicht die Verarbeitung der gesammelten Daten und liefert die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse und die anschließende Interpretation der Daten. Die offenen Fragen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Im folgenden Teilkapitel wird der Prozess der Datenaufbereitung beschrieben.

#### **4.2.1.1.2 Kodierung der durch den Fragebogen gesammelten Daten**

Für die Datenauswertung der quantitativ konzipierten Fragen des Fragebogens wurden die gesammelten Daten kodiert und für eine beschreibende Veranschaulichung in Form von Grafiken mithilfe der Software *Microsoft Excel* bearbeitet. Die erste Frage bezieht sich auf das eigene Interesse der Lehrkräfte an Kunst im Allgemeinen. Die *Items* zur Beantwortung der Frage wurden in einer Ordinalskala mit einer Rangordnung versehen. Für die Eingabe der Daten in *Excel* wurden den Antwortmöglichkeiten Zahlen zugewiesen. Für die Frage 1a ergab sich aus den Antwortmöglichkeiten folgende Kodierung: 100 % = 1; 75 % = 2; 50 % = 3; 25 % = 4, 0 % = 5. Die Häufigkeit der einzelnen *Items* wurde vom Programm aufgezählt und grafisch dargestellt.

Bei Frage 1b handelte es sich um ein offenes Frageformat. Alle angegebenen Antworten wurden einzeln aufgeschrieben und die Häufigkeit der Nennungen auf eine Rangskala gebracht. Bei Frage 1c handelte es sich um eine Ja/Nein-Frage, die mit einer einfachen Kodierung versehen wurde: Ja = 1; Nein = 2. Frage 1d wurde genauso wie bei 1b bearbeitet.

Der Fragekomplex 2 war ebenso einfach konzipiert. Die ersten Ja/Nein-Fragen 2a und 2b wurden mit Ja = 1 und Nein = 2 kodiert. Frage 2c wurde zwar offen konzipiert, die Antworten allerdings wurden miteinander verglichen, sodass eine Art Häufigkeitsgrad des Einsatzes von literarischen Texten und Kunst im Deutschunterricht der Lehrkräfte erschlossen werden konnte.

Fragekomplex 3 wies die meisten *Items* im ganzen Fragebogen auf und jede Teilfrage wurde etwas anders bearbeitet. Bei Frage 3a wurden den einzelnen *Items* Zahlen zugeschrieben, welche anschließend nach der Häufigkeit der Nennung gezählt wurden. Die Kodierung für diese Teilfrage sah wie folgt aus: Arbeit mit Melodie und Rhythmus = 1; Einstieg in ein alltägliches Thema (Essen, Mobilität, Jobsuche usw.) = 2; Perspektivenwechsel = 3; Vermittlung von grammatischen Regeln = 4, Arbeit mit Mehrdeutigkeiten der Vokabeln = 5; Vermittlung von landeskundlichem Wissen = 6; ganzheitliches, synästhetisches Lernen (Lernen über mehrere Sinne) = 5; Abbau von Stereotypen, Stellungnahme zu bestimmten Themen = 6; Arbeit mit Identitätsfragen (mit Einbeziehung emotionaler, subjektiver Wahrnehmungen der Lerner) = 7; kreative Arbeit (szenisches Lernen, kreatives Schreiben, Malen usw.) = 8; Aneignung von neuem Vokabular; Textverstehen (Hörverstehen, Leseverstehen, Inhaltsentnahme usw.) = 9; Verbesserung der Sprechfertigkeit/Aussprache = 10; Sonstiges = 11. Bei Feld „Sonstiges“ wurde auch noch das von den Befragten genannte Ziel mit in der Datenaufbereitung aufgenommen.

Frage 3b arbeitete mit denselben *Items* wie bei Frage 3a, allerdings wurde die Frage in einem anderen Format konstruiert. Die genannten Items sollten von den Befragten selbst in eine Rangfolge nach Wichtigkeit gebracht werden. Die sich ergebenden Rangordnungen aus den unterschiedlichen Fragebögen sollten aufgenommen und miteinander verglichen, sodass in Bezug auf die Frage nach wichtigen und weniger wichtigen Lernziele eine Tendenz aufgezeigt werden konnte. Allerdings muss an dieser Stelle auf eine Schwäche in der Konstruktion des Fragebogens hingewiesen werden. Die Frage 3b wurde ursprünglich mit der Absicht formuliert, die Wichtigkeit der genannten Lernziele für die Lehrkräfte zu ermitteln. Übergeordnetes Ziel war es, eine Rangstellung der Lernziele zu erlangen, welche für die gesamte Stichprobe repräsentativ wäre. Allerdings gestaltete sich die Auswertung der Frage durch die vielfachen Variationen der vorgegebenen *Items*

durch die einzelnen Lehrkräfte als schwierig und irreführend. Auf das anfangs vorgesehene Verfahren der gewichteten Bewertung der Antworten zu dieser Frage wurde wegen einer möglichen Verfälschung der Ergebnisse verzichtet.

Frage Nummer 4a war ebenfalls als geschlossene Frage konzipiert und die angekreuzten *Items* wurden zur späteren Analyse nach der Häufigkeit der Nennungen aufgezählt. Die folgende Kodierung wurde für die Eingabe in die *Excel*-Software verwendet: Aufgabe zur subjektiven Stellungnahme und Textdeutung = 1; einen neuen Text schreiben (z.B. aus der Perspektive einer anderen Figur im Text, einen Brief, einen Dialog usw.) = 2; Ausfüllen von Lücken = 3; die richtige Reihenfolge von Textteilen finden = 4; Textpassagen einen Titel geben = 5; szenisches Lernen durch Mimik = 6; Texte zusammenfassen = 7; Malen = 8; auswendiges Lernen und Vortragen = 9; *Multiple-Choice*-Aufgaben = 10, Karaoke spielen oder singen = 11; Wörter übersetzen mithilfe eines Wörterbuchs = 12. Frage 4b genauso wie der ganze Fragekomplex 5 bestanden aus offenen Fragen, deren Antworten in die Datenaufbereitung aufgenommen wurden. Die genannten Aspekte jeder einzelnen Antwort wurden in Kategorien subsumiert, welche eine anschließende Interpretation der Daten ermöglichen sollte.

Bei der Auswertung des Fragekomplexes 5 wurde der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse und ein induktives Vorgehen der Kategorienbildung gewählt (MAYRING 2016: 117). Die Kategorienbildung folgte den Prinzipien einer nach Mayring (2016: 115ff) genannten „Zusammenfassung“ der gesammelten Daten. Ziel der Analyse ist es eine Datenreduktion (ebd.: 115) zu erstellen, bei der „die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch als Abbild des Grundmaterials ist“ (115). Der Analyseablauf dieses Fragekomplexes verlief nach dem Prozessmodell von Mayring (2016: 116).

Da es sich um offene Fragen handelte, wurden als Erstes die vollständigen Antworten in *Excel* zwecks der Übersichtlichkeit eingegeben. Das Selektionskriterium für die Kategorienbildung (MAYRING 2016: 115-116) wurde schon vorab durch die gestellten Fragen vorgegeben. Bei Frage 5a wurde bei der Kategorienbildung auf die wesentlichen Argumente geachtet, welche zur Begründung des Einsatzes bzw. des Nicht-Einsatzes von Literatur und Kunst im FS-Unterricht von den Befragten angebracht wurden. Bei Frage 5b lieferten ebenfalls die Argumente für oder gegen den Einsatz solcher Lernmaterialien im eigenen Unterricht die Basis für die

Kategorienbildung. Bei der Auswertung der Fragen 5a und 5b wurde festgestellt, dass die Fragen ähnliche Antworten bei den Befragten hervorriefen, die letztendlich über die für sie positiven und z.T. auch negativen Aspekte des Einsatzes von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht berichteten. Aus diesem Grund wurde für die Auswertung der gesammelten Daten diese zwei Fragen zusammengefasst. Bei Frage 5c waren alle genannten Aspekte, welche den Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im DaF-Unterricht am Celin-UFPR begünstigen oder erschweren, Anhaltspunkte für die Kategorienbildung.

Beim ersten zeilenweisen Materialdurchgang wurden die ersten Kategorien gebildet und eine erste Zuordnung der zu den Kategorien passenden Textstellen durchgeführt. Beim zweiten Durchgang wurden die Kategorien und Subsumptionen (ebd.: 117) überarbeitet. Nach dem endgültigen Materialdurchgang wurde ein weiteres Verfahren der Datenanalyse zwecks einer höheren Reliabilität der Auswertung durchgeführt; ein zweiter Kodierer hat die Analyse der Daten vorgenommen, unabhängig vom ersten Kodierer. Die zwei Kodierungen wurden miteinander abgeglichen, abweichende Kategorien und Kodierungen auf einen gemeinsamen Nenner gebracht und das daraus entstandene Ergebnis zur Interpretation/Auswertung der Daten hinzugezogen. Für die weitere Auswertung der Daten wurde eine eher quantitativ ausgerichtete Vorgehensweise gewählt, bei der geprüft wurde, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden (MAYRING 2016: 117).

#### **4.2.1.2 Leitfadeninterview**

##### **4.2.1.2.1 Begründung der Auswahl des Forschungsinstruments**

Für die Vertiefung und Detaillierung der durch den Fragebogen gewonnenen Antworten wurden im Rahmen qualitativer Interviews mit sechs ausgewählten Lehrkräften weitere Daten gesammelt. Der Einsatz dieser Forschungsmethode hatte zum Ziel mehr Einsicht in subjektive Konzepte bzw. Theorien (HELFFERICH 2011: 38) bzgl. des Einsatzes literarischer Texte und Kunst im (eigenen) DaF-Unterricht zu bekommen. Das qualitative Interview veranlasst die Interviewten dazu, sich mündlich in eigenen Worten zu offenen Fragen zu äußern (DÖRING/BORTZ 2016: 365). Dadurch lässt sich laut Daase/Hinrichs/Settinieri „auf inhaltsbezogener Ebene [...] Zugang zum Forschungsfeld erhalten sowie zu den interessierenden Personen und den ihren

Handlungen zugrundeliegenden Konstruktionen von Welt (2014: 110).“ Durch die Interviewtechnik wird zudem ein Zugang zu Aspekten des subjektiven Erlebens wie etwa Gefühle, Meinungen, Überzeugungen usw. ermöglicht (DÖRING/BORTZ 2016: 356), welche beispielsweise nicht über die reine Unterrichtsbeobachtung erfasst werden können.

Die Interviews fanden in Form von *face-to-face*-Kontakt (ebd.) statt, wodurch eine persönlichere Atmosphäre im Vergleich zum Ausfüllen des Fragebogens entstanden ist. Die Interviews wurden von mir selbst als Forschendem und gleichzeitig als Koordinator für die Deutschkurse am Celin-UFPR durchgeführt, was zu möglichen Verzerrungen bei den Antworten geführt haben könnte. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, wurden den Befragten die wesentlichen Aspekte des Forschungsvorhabens nochmals erklärt und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie hingewiesen.

Auch wenn sich die Interviewbezeichnungen nicht immer scharf voneinander abgrenzen lassen (DAASE/HINRICHS/SETTINIERI 2014: 110), wurden im Rahmen dieser Studie halbstrukturierte Interviews anhand eines Interview-Leitfadens (DÖRING/BORTZ 2016: 358) durchgeführt. Der Leitfaden lieferte zwar Anhaltspunkte für Fragen und deren Reihenfolge, allerdings wurde der Interviewablauf möglichst flexibel gestaltet, sodass auf weitere, neue Fragen, die während der Durchführung des Interviews eventuell entstanden, eingegangen werden konnte. Dadurch war es den Befragten zudem gewährleistet, den Gesprächsverlauf mitzugestalten. Die Interviews wurden auf Video aufgenommen und zur späteren Analyse schriftlich fixiert.

#### **4.2.1.2.2 Profil der Interviewten**

Die Zusammensetzung der Stichprobe für diese Phase der Studie richtete sich überwiegend nach vier Hauptkriterien:

- nicht abgeschlossenes bzw. weit vorangeschrittenes *Letras-Alemão*-Studium an der UFPR
- angehende oder absolvierte Teilnahme am Praktikum für Deutsch am Celin-UFPR
- Lehrtätigkeit für Deutsch am Celin-UFPR



- Verfügbarkeit und Einwilligung zur Teilnahme am Forschungsprojekt

Alle sechs Interviewten waren zum Zeitpunkt des Interviews als Lehrkraft für Deutsch tätig. Drei Interviewte, die im Laufe der Studie am Seminar zum Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht teilgenommen haben, waren zum Zeitpunkt des Interviews Praktikanten für Deutsch am Celin-UFPR. Alle hatten bereits über eineinhalb Semester eigene Unterrichtserfahrung gesammelt. Einer der Teilnehmer ist *licenciatura*-Student Portugiesisch/Deutsch und die anderen zwei absolvieren das *bacharelado*-Studium Portugiesisch/Deutsch mit Schwerpunkt Übersetzung. Die drei Teilnehmer waren zwischen 21 und 24 Jahre alt, wovon eine weiblich, zwei männlich waren.

Die anderen drei Teilnehmer, die nicht an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, hatten bereits das Praktikum am Celin-UFPR absolviert und waren kurz vor Beendigung ihres *Letras-Alemão/Português*-Studium an der UFPR. Alle drei Lehrkräfte dieser Befragungsgruppe sind weiblich, zwei davon studierten Portugiesisch/Deutsch im *licenciatura*-Studiengang und eine im *bacharelado*-Studium mit Schwerpunkt Übersetzung. Alle drei waren zwischen 20 und 25 Jahre alt.

#### **4.2.1.2.3 Struktur des Interviews**

Die Interviews wurden durch die Vorgabe des Themas und im weiteren Interviewverlauf durch Fragen zu bestimmten Teilaspekten gesteuert. Sie wurden ohne festgelegte Zeitvorgabe und im Arbeitsraum für die Deutschdozenten der UFPR durchgeführt. Für die Durchführung der Interviews wurde im Vorfeld ein Interview-Leitfaden konzipiert, der zwar eine planende und strukturierende Funktion aufwies, jedoch Raum für offene Erzählungen durch die Interviewten gab. Die Reihenfolge der Fragen richtete sich nach dem bereits ausgefüllten Fragebogen durch die Interviewten, es fand allerdings, wie Daase/Hinrichs/Settinieri (2014: 110) als kennzeichnend für das Leitfadeninterview ansehen, „eine permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden sowie an den Äußerungen des Interviewten orientierter Gesprächsverlauf“ statt.

Der Leitfaden für die Interviews wurde angelehnt am Fragbogen gestaltet und richtete sich z.T. nach den angegebenen Antworten durch die einzelnen Teilnehmer. Somit entstand für jedes Interview ein dem Interviewten angepassten Leitfaden. Nichtsdestotrotz hatten alle Interviews folgende Fragenkomplexe gemeinsam und unterschieden sich nur durch spezifische Teilaspekte, die im Rahmen der Interviews spontan von den Interviewten angesprochen und ggf. vertieft wurden:

A) Begrüßung

B) Das *Letras*-Studium

- *Was studierst Du an der UFPR?*
- *Wie lange studierst Du schon?*
- *Welche Lehrveranstaltung zur Didaktik/Methodik und Literatur hast Du schon im Rahmen des Studiums besucht?*

C) Unterrichtserfahrung

- *Seit wann bzw. wie lange unterrichtest Du am Celin-UFPR?*
- *Hast Du bereits woanders Deutsch oder andere Sprachen unterrichtet?*
- *Auf welchen Niveaustufen? Gegebenenfalls mit welchen Lehrmaterialien?*

D) Unterrichtserfahrung mit Literatur und Kunst

- *Hast Du schon Erfahrung mit dem Einsatz von Literatur und Kunst im FS-Unterricht, sei es als Lehrkraft oder als Lerner gesammelt?*
- *Kannst Du Dich an einen besonders positiven Moment in diesem Zusammenhang erinnern?*
- *Und gab es auch eher negative Erfahrungen? Kannst Du Dich an ein Beispiel erinnern?*

Fragen, die sich am Fragebogen orientieren:

E) Interesse an Literatur und Kunst und die eigene Lehrpraxis

- *Denkst Du, dass dein Interesse an Literatur und Kunst den Einsatz solcher Lernmaterialien im eigenen Unterricht beeinflusst?*

F) Lernziele und Aufgabenformate beim Einsatz von Literatur und Kunst in der eigenen Lehrpraxis

- *Als wichtigste Lernziele bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im FS-Unterricht hast Du Alternative(n) x, y und z angekreuzt. Kannst Du bitte erklären, warum Du diese(s) Lernziel in diesem Zusammenhang für wichtig hältst?*
- *Als häufig eingesetzte Aufgabenformate bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im FS-Unterricht hast Du Alternative(n) x, y und z angekreuzt. Kannst Du bitte erklären, warum Du diese Aufgabenformate in diesem Zusammenhang für wichtig hältst?*

G) Stellenwert von Literatur und Kunst in der eigenen Lehrpraxis

- *Du meinst, Du würdest gern Literatur und Kunst im eigenen Deutschunterricht häufiger einsetzen? Dabei hast Du folgende Aspekte genannt: x, y und z. Kannst Du bitte ausführlicher darüber erzählen?*

H) Faktoren, welche den Einsatz von Literatur und Kunst am Celin-UFPR erschweren

- *Im Fragebogen meinst Du folgende Faktoren erschweren den Einsatz von Literatur und Kunst im Deutschunterricht am Celin-UFPR: x, y und z. Kannst Du bitte ausführlicher darüber erzählen?*

#### 4.2.1.2.4 Transkription der Interviews

Für die qualitative Inhaltsanalyse (MAYRING 2016. 114ff) der Interviews wurden die erhobenen Daten transkribiert<sup>85</sup>. Die Wahl der Transkriptionsform legte den Schwerpunkt in Anlehnung an Mempel/Mehlhorn (2014: 149) auf den Inhalt des Gesprächs. Angestrebt wurde die Erstellung eines einfachen Transkripts für die spätere Analyse der Daten.

„In einfachen Transkripten liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Sollen

---

<sup>85</sup> Siehe die Transkription der Letifadeninterviews und der retrospektiven Interviews jeweils in den Anhängen 6 und 8.

z.B. Interviews schriftlich fixiert werden, liegt die Priorität zumeist auf dem Inhalt des Gesprächs. Dementsprechend finden sich in diesen von Umgangssprache und Dialekt geglätteten Texten neben den gesprochenen Beiträgen keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen“ (MEMPEL/MEHLHORN 2014: 149).

Die Interviews wurden alle mit einer einfachen Handkamera auf einem Stativ aufgenommen. Für die Transkription der Interviews wurde die häufig eingesetzte, kostenlose Version des Programms *f4&f5transkript*<sup>86</sup> verwendet (DÖRING/BORTZ 2016: 367). Aus forschungsökonomischen Gründen und im Einklang mit den gestellten Forschungsfragen wurde darauf verzichtet, nonverbale Aspekte der Kommunikation zu berücksichtigen (ebd.: 583-584). Für die hier gestellten Forschungsfragen war ebenfalls die wortwörtliche Wiedergabe des gesprochenen Textes durch den Interviewer und Interviewten nicht zwingend. Für eine bessere Lesbarkeit und Bearbeitung der gesammelten Daten wurde auch eine leichte Sprachglättung (FUß/KARBACH 2014: 39ff) des Textes bei der Transkription vorgenommen. Da die Interviews in der Muttersprache des Interviewers und der Interviewten durchgeführt wurden, nämlich im brasilianischen Portugiesisch, wurde eine Annäherung an die Standardorthografie angestrebt. Die folgenden sprachlichen Aspekte wurden dabei berücksichtigt: „Korrektur des „breiten“ Dialektes; Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrucksweisen; Beibehaltung fehlerhafter Ausdrücke; Beibehaltung eines fehlerhaften Satzbaus; Beibehaltung feststehender mundartlicher Ausdrücke“ (FUß/KARBACH 2014: 40). Zwecks der Anonymisierung der Transkripte wurden die Interviewten alphabetisch kodiert (ebd.: 76, vgl. auch ebd.: 95ff; DÖRING/BORTZ 2016: 584). Diese Bezeichnung der Studienteilnehmer durchzieht auch die weiteren Phasen der Studie.

#### **4.2.2 Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht**

Unter diesem Teilkapitel werden die Ziele, Struktur und Inhalte der im Rahmen dieser Forschungsarbeit angebotenen Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote vorgestellt. Im empirischen Teil der Arbeit wird dann der Fragen nachgegangen, *5. Wie werden die Werke im Unterricht eingesetzt?*

---

<sup>86</sup> Zum Herunterladen verfügbar unter: <<https://www.audiotranskription.de/f4.htm>> [zuletzt abgerufen am 08.06.2017].

*Welche Ziele werden durch die Arbeit mit den vorbestimmten Texten verfolgt und welche Arbeitsmethoden, Aufgabenstellungen kommen in den Unterrichtsstunden vor?; 6. Inwieweit spielen Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes bei den vorgeschlagenen Aktivitäten eine Rolle?; 7. Lassen sich Unterschiede in der Unterrichtskonzeption und -durchführung von Lehrkräften, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, und Lehrkräften, die nicht am Seminar teilgenommen haben, erkennen? Anhand welcher Kriterien, Kategorien bzw. Merkmalen lässt sich dieser Unterschied feststellen?* Insofern ist es an dieser Stelle unerlässlich näher auf die angebotene Lehrveranstaltung einzugehen.

Die hier angeführten Konzepte der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens genauso wie der methodische Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung bildeten die Grundlage einer Lehrveranstaltung für (angehende) Deutschlehrer an der UFPR. Diese drei Ansätze geben meines Erachtens eine wichtige Basis für die Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lerngegenständen im DaF-Unterricht, die über Informationsentnahme, Förderung der Lese- und Hörkompetenz – beim Einsatz beispielsweise von Musik, Filmen oder Hörbüchern - oder Vermittlung von grammatischen Regeln hinausgeht. Die Didaktik der Literarizität und der Ansatz des ästhetischen Lernens rücken eben die ästhetischen und formalen Aspekte literarischer Texte und Kunst im Allgemeinen ins Zentrum ihrer theoretischen Überlegungen und letzten Endes in den Mittelpunkt des FS-Unterrichts. Handlungs- und produktionsorientierte Zugänge zu solchen Lernmaterialien können bei bewusster Unterrichtsgestaltung auch solchen Aspekten gerecht werden und zudem subjektive Sinnbildungsprozesse bei Lernenden unterstützen. Was die Ausbildung von DaF-Lehrkräften angeht, sind diese Ansätze von besonderer Relevanz, um der einsetzenden Tendenz bei Lehrenden entgegenzuwirken, Literatur und ästhetische Lernangebote wenn überhaupt nur dann einzusetzen, wenn sie sich pragmatisch-kommunikativen Zielsetzungen unterordnen lassen (BADSTÜBNER-KIZIK 2015: 85).

Die Lehrveranstaltung, die im folgenden Teilkapitel vorgestellt wird, diene als Sensibilisierung der dort tätigen Lehrkräfte für eine Arbeit mit Literatur und Kunst im FS-Unterricht. Diese Sensibilisierung sollte die Teilnehmenden dazu anregen, in ihrer Unterrichtspraxis mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten die ästhetische

Dimension der eingesetzten Werke stärker einzubeziehen und somit Lernenden ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, die u.a. fremdsprachliches und kulturelles Lernen begünstigen sollten. An dieser Stelle ist es wichtig nochmals zu erwähnen, dass die Lehrveranstaltung aus forschungsorganisatorischen Gründen vor dem Verfassen der theoretischen Überlegung dieser Arbeit gehalten wurde. Im Folgenden werden also diejenigen Aspekte der hier angewandten Ansätze zur Veranschaulichung des Forschungsvorgangs hervorgehoben, die bei der Lehrveranstaltung eine Rolle gespielt haben.

Die Lehrveranstaltung *Alemão como Língua Estrangeira* gilt als eines der Wahlseminare im Curriculum des *Letras Alemão*-Studiums an der UFPR. Im Rahmen des Unterrichtspraktikums am Celin-UFPR wird die Lehrveranstaltung als wichtiger Bestandteil der Praktikumsaktivitäten angesehen und aus diesem Grund zur Pflichtveranstaltung erklärt. Das Seminar ist auch für (potenzielle) Lehrkräfte für Deutsch am Celin-UFPR offen, die nicht im *Letras*-Studium eingeschrieben sind.

Der hier beschriebene Lehrplan und Verlauf der Lehrveranstaltung bezieht sich auf das Angebot *Alemão como Língua Estrangeira I* des 2. Semesters 2015. Die Lehrveranstaltung wurde von mir selbst gehalten, als Dozent für die deutsche Sprache an der UFPR, als Koordinator der Deutschkurse am Celin-UFPR und in dem Fall auch als forschende Instanz. Alle Teilnehmer der Lehrveranstaltung waren sich dessen bewusst, dass das Seminar in dem Semester ausnahmsweise auch Bestandteil meiner eigenen Dissertationsarbeit darstellte.

Die Lehrveranstaltung beträgt in der Regel 45 Zeitstunden, allerdings belief sich die Zahl der tatsächlichen Sitzungen der Lehrveranstaltung auf 27 Stunden auf insgesamt 9 Treffen verteilt. Diese Ausnahmesituation ist aufgrund des ungefähr einmonatigen Streiks<sup>87</sup> durch die Dozenten der UFPR und aufgrund anderer unaufschiebbarer Verpflichtungen meinerseits eingetreten. Die Sitzungen fanden im Zeitraum zwischen dem 06.09.2015 und dem 08.12.2015 einmal wöchentlich statt. Das Seminar wurde von insgesamt 13 Praktikanten bzw. *Letras Alemão*-Studenten und einer am Celin-UFPR tätigen Lehrkraft besucht.

---

<sup>87</sup> Weitere Informationen dazu unter <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/08/professores-da-ufpr-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado.html>> [zuletzt abgerufen am 08.02.2017] und unter <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/09/professores-da-ufpr-decidem-encerrar-greve-depois-de-um-mes.html>> [zuletzt abgerufen am 08.02.2017].

Hinsichtlich der Ziele, der Struktur und des methodischen Zugangs des Seminares lässt sich der Ablauf der Lehrveranstaltung folgendermaßen darstellen:

**Datum:** 06.10.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *1. Eigene (Unterrichts-) Erfahrungen mit Literatur wachrufen / 2. Über die eigene Auffassung von Literatur reflektieren / 3. Pro- und Contra-Argumente zum Einsatz von Literatur im FS-Unterricht erwägen*

**Zum Ziel 1.** – Eigene Unterrichtserfahrungen mit dem Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten, sei es als Student/Lerner oder bereits als Lehrkraft, im Rahmen eines Gruppengesprächs und Besprechung im Plenum wurden reflektiert. Dabei kamen die Teilnehmer zu der Einsicht, dass Literatur im Schulsystem im Allgemeinen wenig Beachtung geschenkt wird. Im Rahmen des schulischen Literaturunterrichts wird eine wenig motivierende Herangehensweise an überwiegend kanonische Texte verfolgt, so die Teilnehmer, die auf vorbestimmte Textinterpretationen abzielen und in Prüfungen zur Hochschulreife abgefragt werden.

**Zum Ziel 2.** – In Gruppen tauschten sich die Teilnehmer über folgende Fragen aus: „Was ist Literatur?“ und „Welche Eigenschaften weisen literarische Texte auf?“. Für die Besprechung im Plenum haben die unterschiedlichen Gruppen Plakate erstellt mit Stichwörtern, die dann näher erläutert wurden. Einige der genannten Merkmale literarischer Texte wurden kurz mit Merkmalen von Scheider (2007: 1-24) und Klausnitzer (2008: 9-11) – Speicherung, Kohärenz, unterhaltende Funktion, Fiktionalität, ästhetische sprachliche Gestaltung, Perspektivierung - in Verbindung gebracht bzw. ergänzt.

**Zum Ziel 3.** – Dafür dienten die von Koppensteiner (2001: 12ff) zusammengetragenen Argumente als Grundlage für die Diskussion im Plenum. Pro- und Contra-Argumente wurden auf ein A3-Papierblatt aufgeschrieben und im Seminarraum an die Wände angebracht, sodass die Teilnehmer sich im Raum bewegen und Argumente, denen sie zugestimmt haben, mit Klebepunkten markieren konnten. Anschließend fand ein gemeinsames Vergleichen der Stellungnahmen und Erörterung der Argumente im Plenum statt. Die Gruppe schien die Ansicht zu teilen, dass die Argumente für den Einsatz von Literatur im FS-Unterricht überwiegen.

**Datum:** 13.10.15



**Ziel(e) der Sitzung:** 1. *Sich einen Überblick über die theoretische Grundlage zum Einsatz literarischer Texte im DaF-Bereich verschaffen* / 2. *Sich über die Funktion literarischer Texte in gängigen DaF-Materialien bewusstwerden*

**Zum Ziel 1.** – Diese Phase des Seminares erfolgte anhand der Lektüre vom einführenden Fachtext *Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von Ehlers (2010) aus dem *Band Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Die Lektüre erfolgte als Hausaufgabe und die Teilnehmer selbst verfassten einen kurzen mündlichen Beitrag zu jedem Teilaspekt des Textes.

**Zum Ziel 2.** – Dies geschah durch die Analyse von Unterrichtseinheiten mit literarischen Texten in gängigen DaF-Lehrwerken – *Em Brückenkurs* (PERLMANN-BALME/SCHWALB/ WEERS 1998: 144-146), *Aspekte 2* (KOITHAN/LÖSCHE/SCHMITZ/SIEBER/SONNTAG: 128-131), *Blaue Blume* (EICHHEIM/BOVERMANN/ TESAŘOVÁ/HOLLERUNG 2006: 40-41; 183-184), *Zwischendurch mal ... kurze Geschichten* (WICKE 2014: 8-9). Die Analysen wurden in Zweier-Gruppen durchgeführt. Jede Gruppe hat sich mit jeweils einer didaktischen Einheit beschäftigt. Zur Unterstützung der Analysen dienten folgende Fragen, die der Lehrveranstaltung „Medien kulturbezogenen Lernens“ geleitet von Dobstadt/Riedner an der Universität Leipzig im Wintersemester 2014/2015 entnommen wurden: „Welche Lernziele verfolgen die Didaktisierungen? - Wie sollen die Lernenden mit dem Material arbeiten? Welche Schritte sind jeweils vorgesehen? Welche Aspekte der Texte werden im Rahmen der Didaktisierungen berücksichtigt? Welche nicht? Ordnen sich die Didaktisierungen in das Konzept des kommunikativen FS-Unterrichts ein? Woran machen Sie Ihre Antwort fest?“ Die Auswertung der Gruppenarbeit wurde aus Zeitgründen auf die darauffolgende Sitzung verschoben.

**Datum:** 20.10.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *Sich über die Funktion literarischer Texte in gängigen DaF-Materialien bewusstwerden* – Die Arbeit der vorangehenden Stunde wurde fortgesetzt. Die Unterrichtseinheiten wurden in Gruppen analysiert und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt. Dabei wurde festgestellt, dass die Didaktisierungen je nach Schwerpunkt auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz, landeskundlichen bzw. geschichtlichen Wissen, grammatischen Regeln

und auf die Förderung der Lese- und Hörfertigkeiten abzielen. In der Art und Weise, wie die Texte didaktisch-methodisch aufbereitet werden, bleibt die Beschäftigung mit der ästhetischen Dimension der Texte oft auf der Strecke. Vor allem in Bezug auf die Unterrichtseinheit zu Franz Hohlers Kurzgeschichte *Eine Flugzeuggeschichte* wurde festgestellt, dass die vorgeschlagenen Aufgaben zwar eine interessante handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweise an literarische Texte darstellen, allerdings wenig Anregung zur eigenen Textdeutung und Bedeutungsaushandlung seitens der Lernenden geben. Wichtige inhaltliche Aspekte des Textes bleiben ebenfalls bei den vorgeschlagenen Aufgaben unberücksichtigt.

**Datum:** 27.10.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *Eigene Unterrichtseinheiten mit ausgewählten literarischen Texten und Kurzfilm konzipieren, präsentieren und diskutieren* – In dieser Phase des Seminares haben die Teilnehmer Unterrichtseinheiten zu drei unterschiedlichen ausgewählten Texten<sup>88</sup>, die im Plenum präsentiert und diskutiert wurden, vorbereitet. Für diese Sitzung wurden Unterrichtsentwürfe zum Text *Frau Holle* von den Gebrüdern Grimm vorgestellt. Dabei wurde darüber reflektiert, wie sich die im Seminar besprochenen Inhalte auf die Didaktisierungen übertragen lassen.

**Datum:** 03.11.2015

**Ziel(e) der Sitzung:** *Eigene Unterrichtseinheiten mit ausgewählten literarischen Texten und Kurzfilm konzipieren, präsentieren und diskutieren* – In dieser Sitzung wurden Unterrichtsentwürfe zu einem Auszug aus dem Roman *fom winde ferfeelt* von Zé do Rock vorgestellt, die im Plenum präsentiert und diskutiert wurden. Dabei wurde darüber reflektiert, wie sich die im Seminar besprochenen Inhalte auf die Didaktisierungen übertragen lassen.

**Datum:** 17.11.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *Eigene Unterrichtseinheiten mit ausgewählten literarischen Texten und Kurzfilm konzipieren, präsentieren und diskutieren* – In dieser Sitzung

---

<sup>88</sup> Es handelte sich um einen Auszug aus dem Roman *fom winde ferfeelt* von Zé do Rock (siehe Anhang 4, um die eine gekürzte und überarbeitete Fassung des Märchens *Frau Holle* von den Brüdern Grimm (siehe Anhang 4) und um den Kurzfilm *Kleingeld* vom Regisseur Marc-Andreas Bochert (abrufbar unter: <<https://www.youtube.com/watch?v=HFHGkihWmtU>> [zuletzt abgerufen am 10.02.2017]).

wurden Unterrichtsentwürfe zum Kurzfilm *Kleingeld* vom Regisseur Marc-Andreas Bochert vorgestellt, die im Plenum präsentiert und diskutiert wurden. Dabei wurde darüber reflektiert, wie sich die im Seminar besprochenen Inhalte auf die Didaktisierungen übertragen lassen.

**Datum:** 24.11.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *Sich mit den wesentlichen Aspekten des Ansatzes des ästhetischen Lernens vertraut machen* – Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Ansatz des ästhetischen Lernens war der Text von Badstübner-Kizik (2014). In der Bearbeitung des Textes wurde vor allem auf die im Text aufgelisteten Merkmale eines ästhetischen Lernens eingegangen. Ziel war es, die Teilnehmer für folgende Aspekte zu sensibilisieren:

**a) Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit**

Damit ist die Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf sprachliche und audiovisuelle Merkmale des Textes und ihrer vielfältigen Deutungsmöglichkeiten gemeint, sondern auch eine Entschleunigung der Wahrnehmung, die auch das aktivieren anderer Sinne im Laufe des Lernprozesses ermöglicht, um die überwiegend kognitiv stattgefundenen Lernprozessen auszugleichen.

**b) Förderung der Emotionalität**

Darunter ist die Einbeziehung subjektiver Aspekte bei der Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu verstehen. Persönliche Anteilnahme, Empathie und Subjektivierung sind hierfür Stichwörter.

**c) Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität**

Dies kann vor, während oder nach der Textbegegnung durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die unterschiedliches Ausdrucksvermögen hervorrufen und unterstützen, stattfinden. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten soll die Arbeit über das bloße Textverstehen hinausgehen, sodass die Kreativität der Lerner auch ins Spiel kommt.

**d) Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse**

Ästhetisches Lernen kann durch die Erfahrung von Gemeinschaft, Partizipation und aktive Gestaltungsmöglichkeiten gefördert werden. Die Begegnung und Aushandlung mit anderen Vorstellungen, Gefühlen und Interpretationen im sozialen Umfeld „birgt ein intersubjektives und interkulturelles Potenzial“ (BADSTÜBNER-KIZIK : 298). Wechselnde Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit beispielsweise sind dafür geeignet, genauso wie handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben.

**e) Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz**

Durch Wahrnehmung, Reflexion und Wissenserwerb können Interpretations- und Deutungskompetenzen entwickelt werden. Sowohl das Deutungsgespräch als auch handelnde Aktivitäten begünstigen den Bedeutungszuschreibungsprozess durch den Lerner.

**f) Förderung ganzheitlichen Lernens**

Im ganzheitlichen FS-Unterricht wirken kognitive und affektive Aspekte zusammen. Durch den Einsatz verschiedener Textsorten, Künste und die Aktivierung unterschiedlicher Sinneskanäle werden ästhetische Lernprozesse in Gang gesetzt, die einen Ausgleich zwischen diesen Aspekten schaffen.

Einige Didaktisierungen von den Teilnehmern zum Film *Kleingeld* wurde wieder aufgegriffen und im Lichte der besprochenen Punkte zum ästhetischen Lernen neu erörtert. Dabei wurde festgestellt, dass die audiovisuellen Aspekte des Films wenig in den Unterrichtsentwürfen berücksichtigt wurden.

**Datum:** 04.12.15 und 08.12.15

**Ziel(e) der Sitzung:** *Sich mit Grundprinzipien der Didaktik der Literarizität vertraut machen* – In dieser Phase des Seminares beschäftigten sich die Teilnehmer mit zwei unterschiedlichen Texten, nämlich Dobstadt/Riedner (2011b) und Kramsch (2011a). In

den ersten Texten wird die Grundlage der Didaktik der Literarizität dargestellt und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis erwogen. Im Text von Kramsch werden Aspekte der symbolischen Kompetenz beleuchtet und mit einer Unterrichtseinheit zu Erich Kästners Text *Als ich ein kleiner Junge war* von 1957 greifbarer macht.

Bei der Besprechung der genannten Texte wurden folgende Aspekte fokussiert:

**a) Ästhetische Dimension im Mittelpunkt:**

Die sprachliche Gestaltung bzw. die medialen Eigenschaften der Texte und ihre Wirkung sollen im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Das ästhetische Potenzial literarischer Texte und ästhetischer Lerngegenstände soll im FS-Unterricht ausgelotet werden. Die Beschäftigung mit solchen textuellen Merkmalen fördert die Rezeptions- und Produktionsfähigkeiten der Lernenden und trägt zur Entwicklung der allgemeinen Kommunikationskompetenzen in der Fremdsprache.

**b) Förderung eines Bewusstseins für die Vieldeutigkeit der Sprache:**

Sensibilisierung dafür, dass Sprache ein vielschichtiger Bedeutungsbildungsprozess ist. Die Auseinandersetzung mit der Literarizität der Sprache in literarischen Texten kann ein solches Bewusstsein fördern. Bei der Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten sollen unterschiedliche, manchmal auch widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten zugelassen werden.

**c) Förderung einer symbolischen Kompetenz**

Sprache sollte als ein komplexes symbolisches Zeichenspiel begriffen werden. Die Förderung der drei Hauptkomponenten einer symbolischen Kompetenz: „the production of complexity“, „tolerance of ambiguity“ und „appreciation from form as meaning“ (KRAMSCH 2006: 251-252) sollte als allgemeines Ziel der Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten anvisiert werden. Der Fokus auf die sprachliche Form oder auf mediale Aspekte als bedeutungskonstitutiv sollte einen wesentlichen Bestandteil der Textanalyse und Sprachproduktion im FS-Unterricht darstellen. Auch im Sinne von Badstübner-Kiziks „medienspezifischer

Wahrnehmungsweise“ (2014: 299) sollen Lernende den Blick für das Zusammenspiel zwischen vermitteltem Inhalt und dem ihm zugrundeliegenden medialen Format reflektieren und verbalisieren. Die Wirkungen und Emotionen, die durch diesen Bedeutungsbildungsprozess erzeugt werden, sind im FS-Unterricht ernst zu nehmen.

#### **4.2.2 Videogestütztes Beobachtungsverfahren des Unterrichtsgeschehens und retrospektives Interview**

Für die nächste Phase der Studie wurden alle sechs der ausgewählten Lehrkräfte darum gebeten, eigenständig Unterrichtsentwürfe zu drei unterschiedlichen Texten vorzubereiten und am Sprachenzentrum Celin-UFPR abzuhalten. In dieser Phase der Studie wurde der Umgang mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten in der tatsächlichen Lehrpraxis beobachtet. Übergeordnete Forschungsfrage in dieser Phase der Studie war: *Inwieweit eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für eine Beschäftigung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im FS-Unterricht, bei der die ästhetische Dimension der Werke eine zentrale Rolle spielt und die über die Förderung der vier traditionellen Grundfertigkeiten in der Fremdsprache hinausgeht, einen Einfluss auf die eigene Lehrpraxis hat.*<sup>89</sup> Dabei spielten folgende Teilfragen eine Rolle:

6. *Inwieweit spielen Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes bei den vorgeschlagenen Aktivitäten eine Rolle?*

7. *Lassen sich Unterschiede in der Unterrichtskonzeption und -durchführung von Lehrkräften, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, und Lehrkräfte, die nicht am Seminar teilgenommen haben, erkennen? Anhand welcher Kriterien, Kategorien bzw. Merkmale lässt sich dieser Unterschied feststellen?*

---

<sup>89</sup> Für eine ausführlichere Darlegung der Forschungsfrage in dieser Phase der Studie siehe Teilkapitel 4.1 dieser Arbeit.

8. Wenn sich, laut der Vorannahme dieser Arbeit, ein Unterschied in der Lehrpraxis beider Gruppen der Forschungsteilnehmer feststellen lässt, inwieweit kann dieser auf die Sensibilisierung der Lehrkräfte im Rahmen der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden?

9. Ist diese Sensibilisierung sinnvoll für die Aus- und Weiterbildung DaF-Lehrender im brasilianischen universitären Kontext?

Eines der hier angewandten Forschungsinstrumente war die Unterrichtsvideographie (vgl. SCHRAMM/AGUADO 2010; SCHRAMM 2014). Die Unterrichtsstunden wurden für spätere Analysen auf Video aufgenommen, denn es „besteht in der einschlägigen Forschung Konsens darüber, dass sich unterrichtsbezogene Handlungsstrukturen mit Fragebögen und Interviews allein nicht angemessen untersuchen lassen, und dass für detaillierte Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und dessen angemessene Deskription Beobachtungen im Feld unverzichtbar sind“ (SCHRAMM/AGUADO 2010: 186-187). Die Unterrichtsaufnahmen dokumentieren den tatsächlichen Unterricht und ermöglichen gleichzeitig eine offene, nicht-teilnehmende *offline*-Beobachtung der Lehrpraxis von den Teilnehmern in authentischen Unterrichtssituationen (RICARD BREDE 2014: 137-138). Zudem gewährleisteten sie den Rückgriff auf die digitale Aufzeichnung zur intensiveren Analyse des Unterrichtsgeschehens. Die Videographie ermöglichte in dieser Phase der Studie das unterrichtliche Handeln zugänglich zu machen, wobei der Hauptfokus auf das Handeln der Lehrkräfte gelegt wurde.

Für die Analyse der ausgewählten Unterrichtssequenzen wurden im Vorfeld schon aufgestellte Kategorien, die im 4.2.4 dargestellt werden, herangezogen. Anhand dieser Kategorien sollte zumindest ansatzweise die Wirkung der im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote auf die tatsächliche Lehrpraxis ermittelt werden. Diese Kategorien wurden ebenfalls zur Analyse der Unterrichtsmitschnitte der Lehrkräfte, die nicht an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, zwecks einer besseren Vergleichbarkeit herangezogen.

Für die Videoaufnahmen wurden zwei Handkameras eingesetzt, die auf ein Stativ montiert wurden, was die Beweglichkeit der Kameraführung sehr einschränkte.



Dieses Vorgehen wurde jedoch gewählt, um das Verhalten der Lehrkräfte und der Lernergruppe möglichst wenig zu beeinflussen. Die Anwesenheit einer Beobachterperson bzw. eines Kameramanns könnte zur zusätzlichen Datenverzerrung führen. Ein umfassender Überblick über das gesamte Unterrichtsgeschehen wurde anvisiert.

Dabei sind insgesamt 17 Aufnahmen an unterschiedlichen Deutschkursen des Sprachenzentrums Celin-UFPR entstanden, die sich auf etwa fünfundzwanzig Stunden und zwanzig Minuten (25:20:00) belaufen. Die aufgenommenen Unterrichtsstunden wurden zur weiteren Analyse aufbereitet. Dafür wurden Unterrichtstranskripte zur Beschreibung der einzelnen Unterrichtsstunden in Anlehnung an Schädlich/Surkamp (2015) mit der Software *Microsoft Office Excel 2016* angelegt. Die Unterrichtstranskripte dienen ebenfalls dazu, die für die hier angestellten Forschungsfragen relevanten Unterrichtssequenzen zu erkennen und näher zu beschreiben. Die Transkripte weisen folgende Struktur auf (vgl. dazu SCHÄDLICH/SURKAMP 2015: 74): „a) zeitliche Angaben der Bildsequenz; b) eine stichwortartige inhaltliche Beschreibung des Geschehens; c) Anmerkungen (beispielsweise zu sprachlichen Äußerungen der Kursteilnehmer oder der Lehrkraft selbst) und d) Vorschläge hinsichtlich einer detaillierten Analyse und mögliche Analysekategorien.“ Nach der Anfertigung der Unterrichtstranskripte wurden die für die Forschungsfragen relevanten Unterrichtssequenzen den bereits im Vorfeld festgelegten Kategorien<sup>90</sup> zugeordnet. Die Unterrichtssequenzen wurden nach Unterrichtsphasen vom Beobachter selbst voneinander getrennt, z.B. die Phase der Vorentlastung oder Einstieg in das Thema, oder die Phase der Wortschatzvermittlung, die Phase der Textbegegnung oder der schriftlichen Produktion, usw. Diese Phasen werden nicht explizit in den Unterrichtstranskriptionen genannt, werden allerdings durch eine Reihe leere Zellen im *Excel* markiert.

Anschließend wurde jede Lehrkraft zu einer Selbstreflexion über die gegebenen Stunden in Form eines semistrukturierten Interviews ermuntert. Diese Art der retrospektiven Befragung liefert wertvolle Einsichten in subjektive Einsichten der Versuchsperson in Hinblick auf ihr Vorgehen im Unterricht (HEINE 2014: 128). Bei den Interviews ging es weniger darum, Einsicht „in mentale Abläufe während einer oder

---

<sup>90</sup> Dazu siehe Teilkapitel 4.2.4.

im Anschluss an eine bestimmte Aktivität durch lautes Aussprechen von Gedanken“ (HEINE 2014: 123) zu gewinnen, wie es häufig beim Verfahren des simultanen lauten Denkens und lauten Erinnerns (KNORR 2013: 33) der Fall ist, sondern darum, die bereits gesammelten Beobachtungsdaten zu ergänzen und zu erweitern. Somit sind die retrospektiven Interviews nicht als Hauptquelle zu betrachten, sondern als Datensätze zu Triangulationszwecken (HEINE 2013: 15). Die hier durchgeführten retrospektiven Interviews wurden in dem Sinne eingesetzt, was Knorr (2013: 33-34) unter retrospektiver Befragung versteht:

Die erstere Form der Retrospektion ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden aufgefordert werden, ihre Handlung rückblickend zu kommentieren und zu reflektieren. Diese Erhebungsmethode wird z.B. im Kontext der Lehrerbildung verwendet, indem Lehrende aufgefordert werden, retrospektiv über ihren (videographierten) Unterricht nachzudenken. Dadurch kann die Fähigkeit zur Reflexion über die Handlung [...] untersucht werden [...].

Für die retrospektiven Interviews wurde ein Leitfaden entworfen, welcher zur Strukturierung des Gesprächs diente. Allerdings wurde auch hier versucht, den Interviewverlauf so flexibel wie möglich zu halten, sodass bestimmte Aspekte, die von den Befragten selbst angesprochen wurden, näher beleuchtet werden konnten. Die Interviews wurden in der Muttersprache des Interviewers und der Befragten, Portugiesisch, gehalten. Da die Lehrkräfte sich z.T. nicht ganz genau an die eigenen Unterrichtsvorbereitung und an den tatsächlichen Verlauf der gehaltenen Unterrichtsstunden auf Anhieb erinnern konnten, wurde im Rahmen der Interviews auf jede einzelne Unterrichtsphase vom Interviewer eingegangen, sodass sich die Befragten das Unterrichtsgeschehen vergegenwärtigen und darüber reflektieren konnten. Im Interview wurde häufig nach den Absichten, nach den intendierten Lernzielen bei den Unterrichtsstunden und den jeweiligen gestellten Aufgaben gefragt. Öfters wurde auch nach bestimmten angewandten didaktisch-methodischen Verfahren gefragt, damit die Lehrkräfte das eigene Handeln im Unterricht ausführliche erklären konnten. Darüber hinaus wurden den Lehrkräften Fragen gestellt, die sie zur Reflexion über die eigene Teilnahme am Forschungsprojekt anregte. Der grobe, flexibel gehaltene Leitfaden für die Interviews, der je nach Lehrkraft und Unterrichtsstunde ein wenig anders konzipiert war, sah wie folgt aus:

A) Begrüßung

B) Allgemeine Fragen zu den gehaltenen Stunden

- *Auf welchem Kursniveau hast Du die Unterrichtsstunden gehalten?*
- *Wie viele Kursteilnehmer waren anwesend?*
- *Wie viele Unterrichtsstunden wurden für die Bearbeitung der Texte aufgewendet?*

C) Einzelne Unterrichtsstunden im Detail (*Rotkäppchen, Tawada, andersartig*)

- *Wie würdest Du das/die übergeordnete(n) Lernziel(e) formulieren?*
- *Impuls durch das Durchgehen der einzelnen Unterrichtsschritte zur Vergegenwärtigung des Unterrichtsgeschehens. Dabei wurden ggf. auch Unklarheiten bzgl. des Unterrichtsverlaufs geklärt.*
- *War die Absicht, das Ziel dieser Aufgaben?*

D) Reflexion über das gesamte Forschungsprojekt

- *Was heißt für Dich Literatur oder Kunst?*
- *Was denkst Du, inwieweit die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt eine interessante Erfahrung für Dich als Lehrkraft darstellte?*
- *Denkst Du, dass die Teilnahme an der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote eine Veränderung an Deine Herangehensweise an solche Lernmaterialien herbeigeführt hat? Wenn ja, kannst Du dies mit einigen Beispielen erläutern?* (Diese Fragen wurde nur den Forschungsteilnehmern gestellt, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen hatten)
- *Welche Kritik, positiv oder negativ, würdest Du an der Lehrveranstaltung/Forschungsprojekt ausüben?*
- *Denkst Du eine stärkere Anbindung literaturdidaktische Inhalte in das Curriculum des Letras-Alemão-Studium im Rahmen der Deutschlehrerausbildung wäre hinsichtlich der späteren Lehrpraxis sinnvoll?*

- *Möchtest Du Dich zu bestimmten Aspekten des Forschungsprojekts äußern, die wir ggf. im Rahmen des Interviews nicht angesprochen haben?*

Die Interviews unterliefen ebenfalls eine Transkription<sup>91</sup> auf dem Programm *f4&f5transkript*, die den Fokus auf die Interviewteile legte, die eine Reflexion seitens der Lehrkraft über die Unterrichtssequenzen darboten, welche für die Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit relevant waren. Die Analyse der retrospektiven Interviews mit den einzelnen Lehrkräften wurde mithilfe der Software *MAXQDA12* durchgeführt. Unterschiedliche Textstellen wurden dabei den bereits festgelegten Kategorien<sup>92</sup> zugeordnet und neue, induktive Kategorien in Anlehnung an die Aussagen der Interviewten geschaffen. Im folgenden Teilkapitel wird der Prozess der Kategorienbildung näher beleuchtet.

#### **4.2.3 Kategorienbildung für die Analyse der Unterrichtsstunden und der retrospektiven Interviews**

Für die tatsächliche Analyse der jeweiligen Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte wurden im Vorfeld Kategorien festgelegt, die unterschiedlichen Unterrichtssequenzen zugeordnet wurden. Dieses deduktive, theoriegeleitete Verfahren der Inhaltsanalyse (BURWITZ-MELZER/STEINIGER 2016: 260-261) wurde zunächst bevorzugt, weil die in der Lehrveranstaltung behandelten Inhalte bereits die Ableitung bestimmter Kategorien zugelassen haben. Die Kategorien lehnten sich also stark an den Inhalten an, die im Rahmen der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote eine zentrale Rolle spielten. Dies bedeutete, dass die Konzepte der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens und der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz als wesentliche Grundlage für die Herausarbeitung von Kategorien für die Analyse der Unterrichtsstunden dienten. Die Kategorien wurden unterschiedlichen Unterrichtssequenzen in den Unterrichtstranskripten zugeordnet. Dabei wurde nicht quantitativ vorgegangen, d.h., es war nicht das Ziel der Analyse die Häufigkeit der Kodierungen zu zählen und daraus Rückschlüsse auf die Lehrpraxis der Befragten zu ziehen. Vielmehr wurden die deduktiven Kategorien

<sup>91</sup> Die Transkription der retrospektiven Interviews wurde genauso durchgeführt, wie zuvor die Interviews der vorangegangenen Phase der Studie. Siehe dazu Teilkapitel 4.2.1.2.4 dieser Arbeit.

<sup>92</sup> Siehe dazu Teilkapitel 4.2.4.

dafür eingesetzt, relevante Unterrichtssequenzen und dazu passende Textstellen aus den retrospektiven Interviews zu identifizieren, welche dann im Einzelnen näher analysiert wurden. Die leitende Forschungsfrage war dabei: *6. Inwieweit spielen Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes bei den vorgeschlagenen Aktivitäten eine Rolle?*

Die deduktiven Kategorien wurden so konzipiert, dass sie bestimmte didaktisch-methodische Verfahren bei der Analyse von den Unterrichtssequenzen miteinschließen konnten. Im Folgenden werden sie tabellarisch dargestellt:

Kategorie	Definition
<b>Ästhetische Dimension im Mittelpunkt</b>	<p>Damit ist die Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Gestaltung und audiovisuelle Merkmale des Textes/Kurzfilms durch bestimmte Aufgabenstellungen gemeint. Die medialen Eigenschaften der Texte und ihre Wirkung, sowie ihre vielfältigen Deutungsmöglichkeiten werden in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. Stichwörter dafür sind Förderung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetische Dimension im Mittelpunkt, und „form as meaning“ im Sinne einer der Komponenten. Einer symbolischen Kompetenz.</p> <p>Dies kann im Unterricht durch eine Reihe Aufgabenformen am Text/Kurzfilm erreicht werden, wie z.B. gezielte Fragestellungen, die sich auf die textuellen Elemente beziehen, kreative Aufgaben, welche die Reproduzierung der ästhetischen Struktur der Texte aufbauen (kreatives Schreiben mit Vorgaben aus dem Originaltext).</p>
<b>Förderung der Emotionalität</b>	<p>Darunter ist die Einbeziehung subjektiver Aspekte bei der Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu verstehen. Persönliche Anteilnahme, Empathie und Subjektivierung sind hierfür Stichwörter. Das kann im Unterricht durch Aufgabenstellungen erreicht werden, bei denen beispielsweise das eigene, subjektive Vorwissen oder Vorstellungen der Lernenden aktiviert und versprachlicht werden (<i>brain storming</i>, Assoziogrammen), oder bei Aufgaben, die das Hineinversetzen in die Texte beinhalten, usw.</p>
<b>Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität</b>	<p>Dies kann vor, während oder nach der Textbegegnung durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, die</p>

	unterschiedliches Ausdrucksvermögen hervorrufen und unterstützen, stattfinden. Bei der Auseinandersetzung mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten soll die Arbeit über das bloße Textverstehen hinausgehen, sodass die Kreativität der Lerner auch ins Spiel kommt.
<b>Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse</b>	Ästhetisches Lernen kann durch die Erfahrung von Gemeinschaft, Partizipation und aktive Gestaltungsmöglichkeiten gefördert werden. Die Begegnung und Aushandlung mit anderen Vorstellungen, Gefühlen und Interpretationen im sozialen Umfeld „birgt ein intersubjektives und interkulturelles Potenzial“ (Badstübner-Kizik: 298). Wechselnde Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit beispielsweise sind dafür geeignet, genauso wie handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben.
<b>Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz</b>	Durch Wahrnehmung, Reflexion und Wissenserwerb können Interpretations- und Deutungskompetenzen entwickelt werden. Sowohl das Deutungsgespräch als auch handelnde Aktivitäten begünstigen den Bedeutungszuschreibungsprozess durch den Lerner. Bei der Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten sollen unterschiedliche, manchmal auch widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten zugelassen werden. Als weiteres Stichwort hierfür steht die Förderung eines Bewusstseins für die Vieldeutigkeit der Sprache als Komponente einer symbolischen Kompetenz. Fragestellungen die zur Stellungnahme, Meinungsäußerungen führen im Plenum, oder in der Gruppenarbeit werden hierunter subsumiert
<b>Förderung ganzheitlichen Lernens</b>	Im ganzheitlichen FS-Unterricht wirken kognitive und affektive Aspekte zusammen. Durch den Einsatz verschiedener Textsorten, Künste und die Aktivierung unterschiedlicher Sinneskanäle werden ästhetische Lernprozesse in Gang gesetzt, die einen Ausgleich zwischen diesen Aspekten schaffen.

Auch zur Analyse der retrospektiven Interviews, bei denen jede Lehrkraft das eigene unterrichtliche Praxis reflektierte, wurden die Kategorien verwendet. Die Textstellen der retrospektiven Interviews, welche eine Erklärung bzw. Vertiefung eines bestimmten Vorgangs im Unterricht beinhalteten, der für die Forschungsfragen als relevant erschien, wurden den bereits festgelegten Kategorien zugeordnet. Dieses deduktive Vorgehen bei der Analyse der Unterrichts- und Interviewtranskripte

ermöglichte einerseits das schnelle Erkennen und Zuordnen von relevanten Unterrichtssequenzen und Textstellen, und andererseits eine bessere Verzahnung zwischen beiden Datensätzen.

Bei der Analyse der retrospektiven Interviews wurden zudem neue Kategorien induktiv erstellt (MAYRING 2016: 115), welche bestimmte Einstellungen der Lehrkräfte in Hinblick auf den Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht bzw. zu bestimmten Schwerpunktsetzungen im eigenen Unterricht umfassten. Die induktiven Kategorien wurden im Laufe der Analyse der Daten geschaffen und dienten vorwiegend dazu, Aussagen durch die Lehrkräfte sowohl zum unterrichtlichen Geschehen (Ziele, Arbeitsmethoden, Aufgabenstellungen, Reaktion durch die Lerner, usw.), als auch zu allgemeineren Aspekten ihrer Lehrpraxis am Sprachenzentrum Celin-UFPR, zu ihrer Teilnahme an diesem Forschungsprojekt und zur Deutschlehrrerausbildung zu erfassen und strukturieren. Hier wurde, wie bei den deduktiven Kategorien, darauf verzichtet, die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien quantitativ auszuwerten. Vielmehr wurde ein Zugang zu den Daten bevorzugt, bei dem das Kategoriensystem in Hinblick auf die Forschungsfragen interpretiert wurden (MAYRING 2016: 117). Viele der subsumierten Textstellen, die für die Analyse der Lehrpraxis am prägnantesten erschienen, wurden wortwörtlich zitiert bzw. inhaltlich mit den dazu gehörigen Referenzen zitiert.

Die induktiven Kategorien, die zu unterschiedlichen Textstellen der retrospektiven Interviews zugeordnet wurden sind Folgende:

- Lernziele bzw. Schwerpunktsetzung im Unterricht
  - Förderung des Textverstehens
  - Vorwissen aktivieren
  - Vermittlung von landeskundlichem Wissen
  - Vermittlung von Grammatik
  - sich über bereits Bekanntes ausdrücken
- Reflexion über das gesamte Forschungsprojekt
  - Eigene Definition von Literatur
  - Veränderung in der Herangehensweise an Literatur und Kunst
  - Schwierigkeiten bei der Didaktisierung
  - Notwendigkeit einer literaturdidaktischen Ausbildung



- Erfahrungswerte
- Weiterführung des Projektes
- Reaktion der Lerner auf die Unterrichtsstunden
- Konflikt zwischen Lehrwerk und ausgewählten Texten
- Negative Aspekte des Forschungsprojektes
  - Zu hohe Anzahl der ausgewählten Texte
  - Wiederholende Lerner in manchen Deutschkursen
  - Ablauf der Lehrveranstaltung
- Zeitfaktor

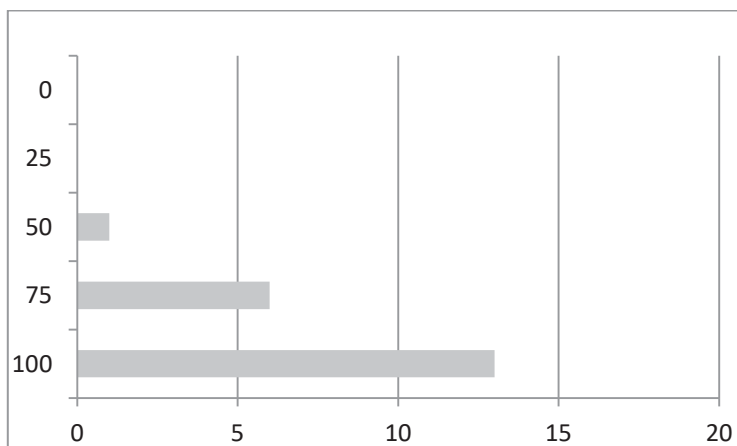
## 5. Ergebnisse aus den Studien

Nachdem das Forschungsdesign, die -methoden und -Verfahren der hier durchgeführten Studie dargestellt wurden, geht es in diesem Teilkapitel um Datenauswertung, um die Analyse der gesammelten und aufbereiteten Daten. Die Darstellung dieser Analyse erfolgt nach den jeweiligen, chronologisch angelegten Verfahren der Studie. Zuerst werden die Ergebnisse der Befragung dargeboten, bei der Daten anhand eines Fragebogens und eines Interviews mit ausgewählten Lehrkräften erhoben wurden. Im Anschluss erfolgt die Analyse der videographierten Unterrichtsstunden einzelner Lehrkräfte die in Verbindung mit Aussagen aus den retrospektiven Interviews mit denselben stattfand.

Im folgenden Teilkapitel werden die aufbereiteten Daten analysiert. Die quantitativen Daten werden z.T. durch eine tabellarische Darstellung zugänglicher gemacht. Die Analyse der Antworten zu den offenen Fragen wird teilweise grafisch dargestellt und anhand aufgestellter Kategorien strukturiert und zusammengefasst.

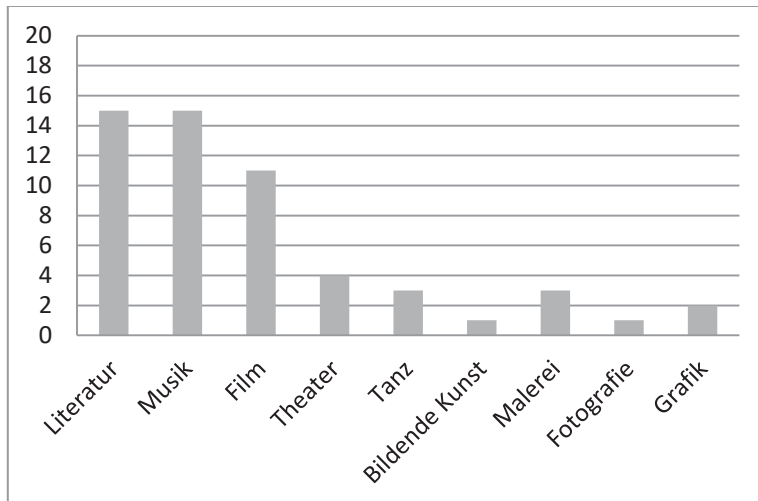
### 5.1. Fragebogen: Datenauswertung und grafische Darstellung

Was die allererste Frage bzgl. des eigenen Interesses der Befragten angeht, haben sich alle Befragten weitestgehend mit dem Satz „Ich interessiere mich für Kunst im Allgemeinen“ identifizieren können. Die Mehrheit der Teilnehmer hat sich sogar zu 100 Prozent mit der Aussage identifiziert.



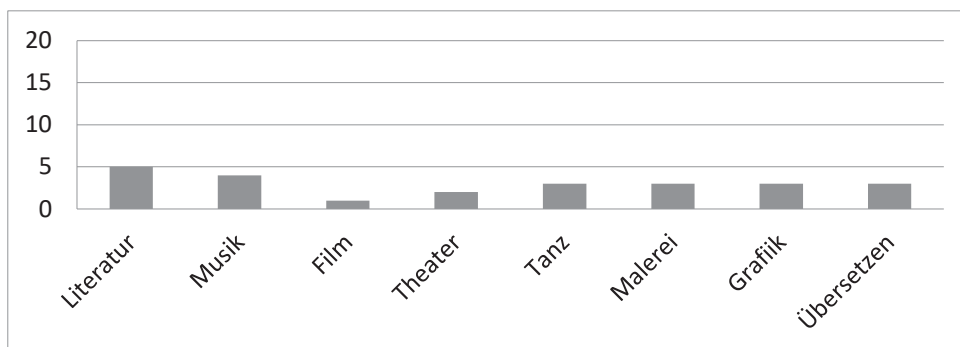
**Grafik A: Interesse an Kunst**

Die von den Befragten am häufigsten angegebenen Kunstformen, für die sie sich interessieren, waren Literatur und Musik, gefolgt von Film, wie die Grafik unten zeigt.



**Grafik B: Welche Kunstformen?**

Drei Viertel der Befragten sind selbst künstlerisch tätig und gaben an, auf welchen Gebieten der Kunst sie sich gern versuchen. Die Grafik C veranschaulicht, wie viele der Teilnehmer in welchen Kunstgebieten tätig sind.

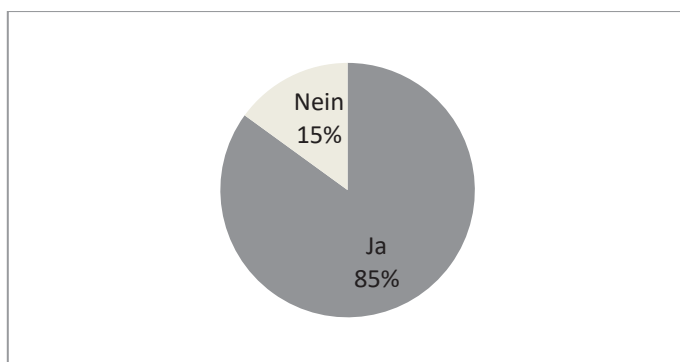


**Grafik C: Künstlerische Tätigkeiten durch die Lehrkräfte**

Auch wenn es nicht primäres Ziel der Befragung war, einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Interesse an Literatur und Kunst und dem Einsatz solcher Materialien im eigenen Unterricht herzustellen, ist es zumindest aufgrund der Antworten möglich, die Aussage zu treffen, dass fast alle Lehrenden/Praktikanten ein starkes Interesse an Kunst im Allgemeinen mitbringen. Starkes Interesse an Literatur und Kunst kann und sollte allerdings nicht gleich mit einem hohen Einsatz solcher

Materialien in der eigenen Lehrpraxis gesetzt werden. Wie sich dieses Interesse seitens der Befragten auf den eigenen Unterricht tatsächlich auswirkt, müsste anhand weiterer Forschungsmethoden wie beispielsweise einem Interview elizitiert werden.

Zu den Fragen bzgl. des tatsächlichen Einsatzes von Literatur und ästhetischen Lernangeboten im eigenen Unterricht hat sich die große Mehrheit der Befragten positiv geäußert. Wie die Grafik E zeigt, setzen 85 Prozent der Befragten Literatur und andere, ästhetisch kodierte Lernangebote im DaF-Unterricht am Celin-UFPR ein.



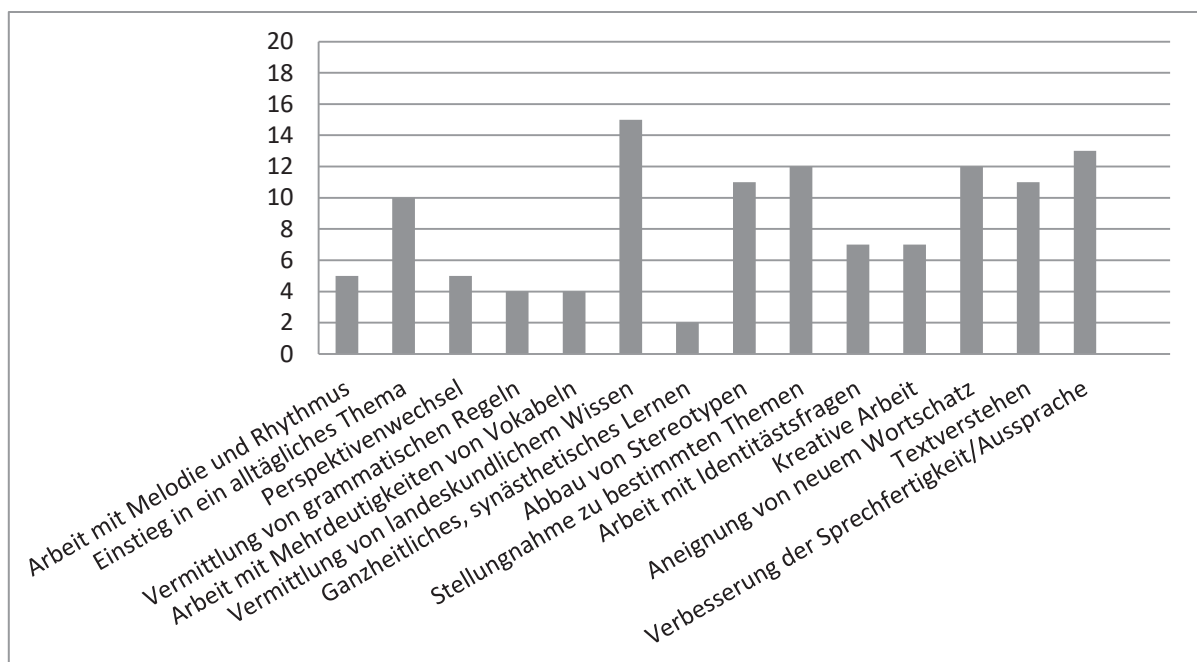
**Grafik E: Einsatz von Literatur und ästhetische Lernangebote am CELIN? Ja/Nein**

Bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes hat sich das offene Fragenformat für eine effektive, einheitliche Erfassung dieses Aspektes der Lehrpraxis der Befragten leider nicht bewährt. Viele der Teilnehmer haben sich vage zur Häufigkeit des Einsatzes geäußert: „Immer wenn es sich anbietet“ (Fragebogen Nr.13). Andere haben zumindest schätzungsweise genauere Aussagen getroffen: „Zwei bis vier Mal im Semester“ (Fragebogen Nr. 5). Hierzu wäre wahrscheinlich eine Art Ordinalskala den Antwortmöglichkeiten vorzuziehen, welche zwangsläufig genauere Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes vorgeben müsste wie beispielsweise: „nie“, „ein- bis zweimal im Semester“, „drei- bis viermal im Semester“, „fünf- bis sechsmal im Semester“, „mehr als sechsmal im Semester“.

Von den zehn Befragten, die eine etwas genauere Angabe gemacht haben, setzen zwei Teilnehmer niemals literarische Texte oder ästhetische Lernangebote ein, während ein Teilnehmer „ein Lied bzw. ein Gedicht“ einmal im Semester einsetzt. Fünf der Befragten gaben an, zwischen zwei- bis fünfmal im Semester solche Materialien einzusetzen. Einer der Befragten gab an, achtmal im Semester

Literatur oder ästhetische Lernangebote im eigenen Unterricht einzusetzen, während einer acht- bis zwölfmal im Semester mit solchen Lernmedien arbeitet. Auch wenn die Ergebnisse durch die uneffektive Formulierung der Frage die Datenauswertung erschwert, kann von den ausgeführten Angaben abgelesen werden, dass der Einsatz literarischer Texte unter den Befragten in der Tat relativ selten stattfindet. Wenn man diese Daten mit den darauffolgenden, gestellten Fragen bzgl. der Aspekte, die den Einsatz dieser Lernmedien erschweren, in Verbindung setzt, erhält man den Eindruck, dass, obwohl die Mehrheit der Befragten dem Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote einen hohen Stellenwert beimisst, solche Lernmaterialien eine eher marginale Stellung in der Lehrpraxis der Befragten einnehmen.

In Bezug auf die anvisierten Lernziele bei den Lehrkräften, die Literatur und Kunst im Allgemeinen im eigenen Unterricht einsetzen, lassen sich die gesammelten Daten folgendermaßen darstellen:



**Grafik F: Lernziele beim Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten**

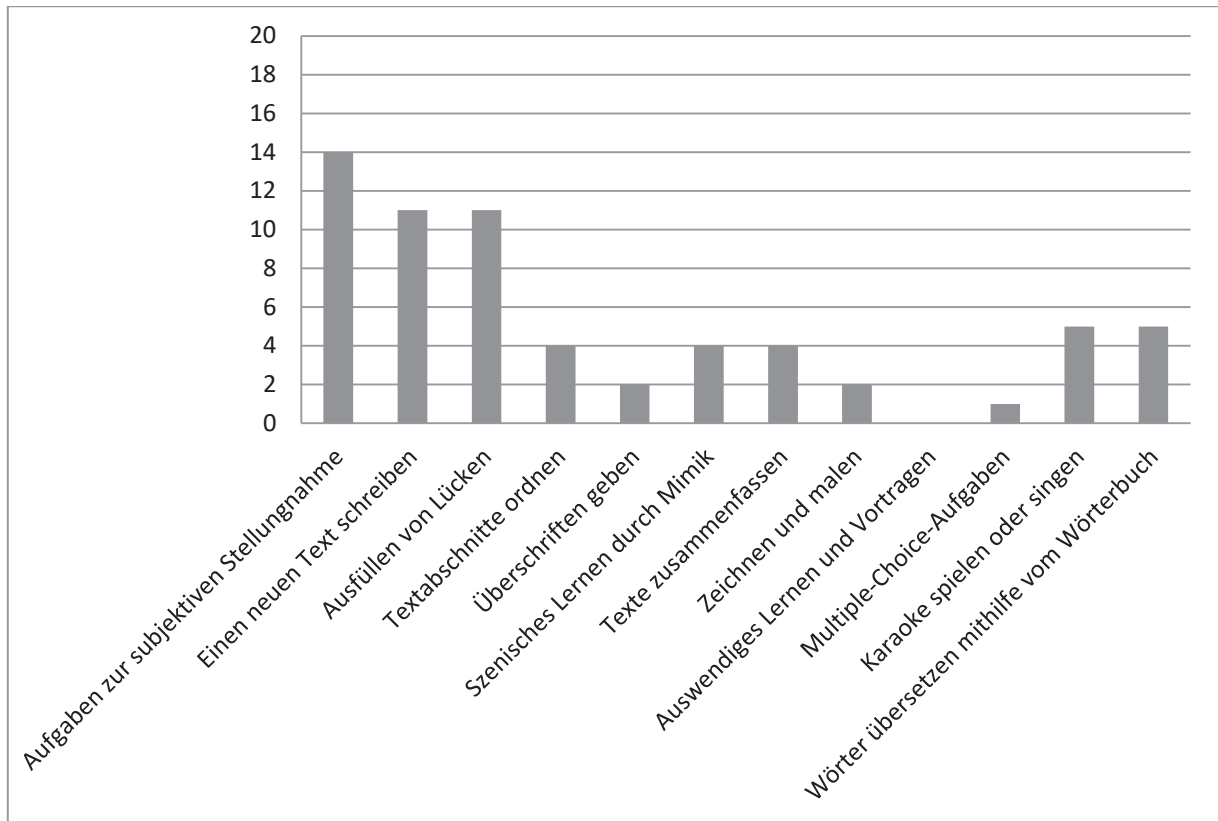
Wie aus der grafischen Darstellung abzulesen ist, sind die meistgenannten Lernziele der Reihenfolge nach Folgende: „Vermittlung von landeskundlichem Wissen“, „Verbesserung der Sprechfertigkeit/Aussprache“, „Stellungnahme zu bestimmten Themen“, „Aneignung von neuem Wortschatz“, „Abbau von

Stereotypen“, „Textverstehen“, „Einstieg in ein alltägliches Thema“. Die meistgenannten Lernziele weisen darauf hin, dass literarische Texte und ästhetische Lernangebote von den Lehrkräften häufig als Träger landeskundlichen Wissens über die Zielkultur angesehen werden. Sie werden als solche im Unterricht eingesetzt und dienen zur Vermittlung von spezifischen Informationen über den zielkulturellen Kontext, d.h., dass Lernende durch die Beschäftigung mit solchen ‚kulturellen Artefakten‘ etwas über die Zielkultur lernen sollen.

Was die Förderung der Sprachkompetenz angeht, werden literarische Texte und ästhetische Lernangebote zur Förderung der traditionellen Fertigkeiten, wie etwa des Lesens/Hörens beim Textverstehen und des Sprechens oder zur Erweiterung des Wortschatzes eingesetzt, was auf eine Wort-für-Wort Bedeutungserschließung vermuten lässt.

Auch wenn subjektive Aspekte des Lernprozesses berücksichtigt werden, wie das häufige Vorkommen der Lernziele „Stellungnahme zu bestimmten Themen“ und „Abbau von Stereotypen“ zeigt, wurden andere Lernziele, welche potentiell die ästhetische Dimension der Texte in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken und die Kreativität der Lernenden fördern, wie etwa „Arbeit mit Melodie und Rhythmus“, „Arbeit mit Mehrdeutigkeiten von Vokabeln“, „Ganzheitliches, synästhetisches Lernen“, „Kreative Arbeit“, nicht sehr häufig angekreuzt.

Die Antworten auf den Fragekomplex Nummer 4 geben weitere Hinweise auf die Art und Weise wie die Befragten Literatur und Kunst im Allgemeinen im eigenen Unterricht einsetzen. Die grafische Darstellung zu den Antworten auf Frage 4a sieht wie folgt aus:



**Grafik H: Häufig eingesetzte Aufgabenformate**

Aus den Antworten der Befragten lässt sich eine starke Tendenz zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten auf inhaltlicher Ebene feststellen. Obwohl die kreative Arbeit am oder ausgehend vom Text nicht als vorrangiges Ziel in der eigenen Lehrpraxis angegeben wurde, wie aus den Angaben zur Frage 3b zu erkennen ist, haben immerhin über die Hälfte der Befragten das *Item* „Einen neuen Text schreiben“ angekreuzt. Auch das „Ausfüllen von Lücken“ wurde häufig angekreuzt, was auf die Arbeit zur Wortschatzerweiterung und auf Hör- oder Textverstehensaufgaben schließen lässt. Aufgabenformate zum szenischen Lernen oder zum Singen, die auf ganzheitliches Lernen hindeuten, wurden vier- bis fünfmal angekreuzt.

Um zu einer tiefgehenden Analyse bzgl. der verwendeten Aufgabenformate zu gelangen, wurde anhand der offenen Frage 4b nach einer Begründung eines häufig eingesetzten Aufgabenformats durch die Teilnehmer der Studie gefragt. Die Auswertung dieser Frage richtete sich nach der Häufigkeit der Nennungen unterschiedlicher Aufgabenformate und nach der Begründung für ihre Durchführung seitens der Lehrkräfte.



Die meistangegebene Aufgabe war „Aufgaben zur subjektiven Stellungnahme“ mit acht Nennungen. Dabei wird der inhaltliche Aspekt bei der Lektüre der Texte und die Berücksichtigung der Perspektive der Lerner auf den Text betont, sodass ein tiefergehender Lernprozess begünstigt wird. So wird im Fragebogen 4 geäußert: „[...] Ich mag es, wenn die Lerner erzählen, was sie verstanden haben und ihre Meinung zum Thema äußern. Ich glaube, sie entwickeln sich oder lernen mehr, wenn davon ausgegangen wird, was sie unbedingt zum Ausdruck bringen möchten“<sup>93</sup>.

Das „Ausfüllen von Lücken“ wurde siebenmal erwähnt und die Begründungen deuten darauf hin, dass die Förderung des Text- und Hörverstehens mit solchen Aufgaben angestrebt wird. „[...] für mich ist das Interessanteste bei der Arbeit mit Kunst, dass der Lerner merkt, dass er den zu erlernenden Inhalt verstanden hat“<sup>94</sup> (Fragebogen 1) oder „Es kommt auf die Situation an, aber das Häufigste wäre z.B. Lücken ausfüllen in einem Lied. Weil sie beim Lied aufpassen und dessen Bedeutung verstehen wollen“<sup>95</sup> (Fragebogen 5). Auch die Förderung der Hörfertigkeit (Fragebogen 10), die Erweiterung des Wortschatzes und die Förderung des Textverstehens (Fragebogen 11) werden in diesem Zusammenhang erwähnt. Ein wichtiger Aspekt bei der Begründung des Einsatzes dieses Aufgabenformats ist das niedrige sprachliche Niveau der Kursteilnehmer, mit denen die Lehrkräfte arbeiten. Zwei der Befragten haben diesen Faktor hervorgehoben (Fragebogen 7 und 16). Dahinter könnte sich die Auffassung verbergen, dass keine weiteren Aufgabenformate aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse für die unteren Niveaustufen geeignet wären.

Mit vier Nennungen ist das *Item* „einen neuen Text schreiben“ das drittmeist erwähnte Format bei dieser Teilfrage. Der kreative Moment und der Motivationsfaktor werden hier als wichtige Aspekte dieser Aufgabenform genannt (Fragebogen 6). Auch die Möglichkeit, sich „frei“ zu einem bestimmten Thema zu äußern und somit den eigenen Wortschatz selbständig zu erweitern wird hier als Begründung für den Einsatz dieser Aufgabenform genannt (Fragebogen 8).

<sup>93</sup> Aus dem Portugiesischen von mir übersetzt: „A mais utilizada é a primeira alternativa. Gosto de fazer os alunos contarem o que entenderam e expressarem uma opinião sobre o tema. Acredito que eles desenvolvem mais (ou aprendem mais) quando parte de algo que eles precisam/sentem a necessidade de expressar.“

<sup>94</sup> [...] para mim a parte mais interessante do trabalho com arte é que o aluno perceba que compreendeu o conteúdo estudado.“

<sup>95</sup> Aus dem Portugiesischen von mir übersetzt: „Acho que depende da situação, mas o mais frequente seria preencher lacunas em uma música, por exemplo. Isso porque eles estão atentos à música e querem entender seu significado.“

Weitere Aufgabenformate, welche potenziell die Kreativität der Lernenden fördern, wurden angegeben. „Szenisches Lernen durch Mimik“ wurde dreimal genannt, während „Malen“ und „Karaoke spielen oder singen“ jeweils zweimal genannt wurden. Der kreative Charakter der Aufgabenformate, die Initiierung von persönlicher Anteilnahme, das soziale Handeln seitens der Lernenden und die Möglichkeit, dem Unterrichtsalltag zu entgehen, wurden dabei betont: „Malen oder Inszenieren, denn das fördert die Kreativität und ermöglicht die Interaktion in der Gruppe; der Lerner fühlt sich ins Unterrichtsgeschehen einbezogen (und nicht wie ein Zuschauer) und kann demzufolge die Inhalte besser verinnerlichen“<sup>96</sup> (Fragebogen 13). In Bezug auf das Singen wurde allerdings ein eher kognitiver Aspekt als Begründung vorgebracht: „Singen, weil es natürlicherweise eintritt, wenn wir ein Lied hören, und das hilft bei der Aneignung von neuem Vokabular und Verinnerlichung der Grammatik“<sup>97</sup> (Fragebogen 10).

Bei Teilfrage 4b relativiert sich der Eindruck, der durch die Antworten zu Teilfrage 4a eingesetzt hatte, die Lehrkräfte würden Literatur und Kunst zwecks der Förderung der traditionellen Fertigkeiten einsetzen und somit eher kognitive Lernziele verfolgen. Die angegebenen Aufgabenformate scheinen zwar in erster Linie um Textverstehen und Wortschatzerweiterung zu kreisen, allerdings wurden subjektive und kreative Aspekte des Lernprozesses der Fremdsprache Deutsch als Begründung für die eine oder andere Aufgabenform vorgebracht. Aufgabenformate bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im Allgemeinen, die auf die Förderung der Kreativität der Lernenden setzen, deren subjektive Einstellungen ernst nehmen, soziales Handeln und persönliche Anteilnahme ermöglichen, wurden von manchen Lehrkräften genannt und begründet. Hier scheint der Fragebogen als Form der Befragung an seine Grenzen zu stoßen. Eine differenzierte, tiefergehende Analyse bzgl. der Lernziele und Aufgabenformate beim Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote in der Lehrpraxis der Befragten wird erst durch die Einbeziehung anderer Elizitierungsinstrumente wie etwa das introspektive Interview und die Beobachtung des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens möglich.

---

<sup>96</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Desenhar e fazer mímica, pois estimula a criatividade, cria um 'ar' de interação no grupo, faz o aluno se sentir dentro da aula (não um espectador) e, consequentemente, o ajuda a 'entrar' melhor no conteúdo.“

<sup>97</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Cantar, porque acontece naturalmente quando ouvimos música e auxilia na aquisição de vocabulário e internalização da gramática [...]“

Frage 5a „Hältst Du die Arbeit mit Literatur und Kunst im Unterricht für wichtig? Begründe bitte deine Meinung“ haben alle zwanzig Lehrkräfte bejaht. Frage 5b „Würdest Du gern häufiger mit Literatur und Kunst im Unterricht arbeiten? Begründe bitte deine Antwort“, haben neunzehn Befragte mit „Ja“ beantwortet und einer gemeint, dass die Häufigkeit des Einsatzes in seiner eigenen Lehrpraxis zur Zeit der Befragung schon zufriedenstellend war – der Befragte gab an, vier- bis fünfmal im Semester Literatur oder Kunst im eigenen Unterricht einzusetzen (Fragebogen 15). Aus der Analyse der Antworten wurden insgesamt zwölf Kategorien herausgearbeitet:

- Motivation (11 Kodierungen)
- Authentisches Material; Lernen außerhalb des Lehrwerks (7 Kodierungen)
- Lernerzentriertheit (7 Kodierungen)
- Kulturelles Lernen (7 Kodierungen)
- Bessere Wissensverankerung (5 Kodierungen)
- Kreativität (4 Kodierungen)
- Bessere Unterrichtsdynamik (4 Kodierungen)
- Sprachwissen (4 Kodierungen)
- Sprech Anlass zur Meinungsäußerung (4 Kodierungen)
- Positive Lerneffekte (3 Kodierungen)
- Lernen mit allen Sinnen (2 Kodierungen)
- Vielseitigkeit durch Deutungsoffenheit (2 Kodierungen)
- Lernerautonomie (1 Kodierungen)

Der Kategorie „Motivation“ wurden die meisten Textstellen zugeordnet. Der Motivationsfaktor ist ein wichtiger Aspekt beim Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote unter den Befragten. Viele der Befragten betonten die positiven Wirkungen auf die Lernatmosphäre, wenn solche Lernmedien im Unterricht eingesetzt werden. Die Möglichkeit, über die Literatur und Kunst an das Interesse der Lernende anzuknüpfen und somit die Unterrichtsstunde attraktiver zu machen, wurde dabei betont: „[...] Ich denke, [die Unterrichtsstunde] macht mehr Spaß [...]“<sup>98</sup> (Fragebogen 13), oder „Kunst kann dazu führen, dass sich die Lerner mehr für die

---

<sup>98</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] Acredito que fica mais prazeroso [...].“

deutsche Sprache interessieren“<sup>99</sup> (Fragebogen 20). Laut Aussage einer Lehrkraft (Fragebogen 20) engagiert Literatur und Kunst die Lernenden und bewegt sie dazu, Stellung zum behandelten Werk zu nehmen und die eigene Interpretation zum Ausdruck zu bringen. Auch der soziale Aspekt wird durch den Einsatz von solchen Lehrgegenständen bedient: „[...] - die Unterrichtsstunden werden interessanter und attraktiver; - die Lerner interagieren häufiger miteinander und äußern ihre Meinungen; - die Lerner fühlen sich dazu motiviert und herausgefordert, das Werk zu verstehen und zu interpretieren“<sup>100</sup> (Fragebogen 1). Der Motivationsfaktor, der beispielsweise für Abwechslung und eine lustigere Dynamik im Unterricht sorgt, wird als sehr positiv von den Befragten wahrgenommen und kann also als einer der wichtigsten Aspekte für die Forschungsteilnehmer gelten, wenn es um den Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht geht.

Eng verbunden mit dem Aspekt der Motivation ist die Kategorie „Bessere Unterrichtsdynamik“. Denn einige Lehrkräfte meinen, dass durch den Einsatz von Literatur und Kunst die Unterrichtsstunde lockerer und ungezwungener werden kann: „[...] es ist eindeutig, dass die Unterrichtsstunde dynamischer wird, wenn wir außerhalb des Lehrwerks arbeiten, und wenn wir das über die Arbeit mit Kunst machen, wird die Stunde zudem lustiger“<sup>101</sup> (Fragebogen 17).

Auch die Möglichkeit, durch den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote von den festgelegten Inhalten des Lehrwerks abzuweichen und mit „authentischen“ Materialien zu arbeiten, wurde besonders von den Befragten hervorgehoben. „Ich finde [den Einsatz dieser Lernmedien] sehr wichtig, denn es hilft den Lernenden dabei, dem Inhalt des didaktischen Materials, das in den meisten Fällen keine authentischen Figuren enthält und seine Funktion, mehr über die einheimische Kultur und Identität zu zeigen, nicht erfüllt, „mehr Leben zu verleihen““<sup>102</sup> (Fragebogen 11). Literarische Texte und Kunstwerke im Allgemeinen

<sup>99</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „A arte pode ser um meio de os alunos se interessarem mais pela língua alemã.“

<sup>100</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] - as aulas se tornam mais interessantes e atraentes; - os alunos interagem mais entre si e dão opiniões; - os alunos se sentem motivados e desafiados a compreender e interpretar a obra [...].“

<sup>101</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „é notável como a aula fica mais dinâmica quando saímos um pouco do livro, e ao fazermos isso por meio de atividades artísticas, além de dinamizar a aula, a tornamos divertida!“

<sup>102</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Considero muito importante, porque ajuda o aluno a "dar mais vida" ao que eles estudam no material didático, que na maioria das vezes não mostram personagens reais e assim não cumprem sua função de mostrar mais da cultura e identidade dos nativos de l. alemã.“

scheinen für die Befragten, die diesen Aspekt der Authentizität hervorgebracht haben, einen anderen Zugang zur deutschen Sprache und Kultur zu ermöglichen, welche im Gegensatz zu den künstlich wirkenden Einheiten des vorgegebenen Lehrwerks steht. Dieser Zugang bietet den Lernenden mehr Identifikationsmöglichkeiten und schafft eine interessantere, ungezwungenere Lernatmosphäre.

Der Aspekt der „Lernerzentriertheit“ wurde ebenfalls oft von den Befragten erwähnt. Damit sind allerdings auch mögliche negative Aspekte des Einsatzes von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten verbunden. Drei der Befragte äußerten Bedenken, dass sich der Einsatz von Literatur und Kunst für alle Lernergruppen eignet, denn nicht alle Fremdsprachenlerner finden Interesse an solchen Lerngegenständen: „[...] Nicht alle Lerner möchten sich im Plenum äußern und andere mögen nicht diese Art des Unterrichtens. Deshalb sollte die Lehrkraft die Gruppe gut einschätzen und abwägen, welche Aufgabenformate geeignet sind“<sup>103</sup> (Fragebogen 9).

Das (inter)kulturelle Lernen wird laut einiger der Befragten unter Umständen durch den Einsatz von Literatur und Kunst im Allgemeinen gefördert. Für sie gewährleisten Literatur- und Kunstwerke einen besonderen Einblick in die deutsche Kultur: „[...] Kunst ist zuallererst die Wirklichkeit der Welt und der Kultur. Wer eine Sprache lernt, möchte mehr als eine Sprache beherrschen und mehr als die Grammatik lernen, oder?“<sup>104</sup> (Fragebogen 13). Laut dieser Befragten übernehmen literarische Texte und Kunstwerke im Unterricht die Funktion, die fremde, deutsche Kultur zu veranschaulichen. Solche Lernmaterialien werden also häufig dafür eingesetzt, Lernenden einen Zugang zur deutschen Kultur zu verschaffen. Etwas was von den künstlich wirkenden Materialien aus dem Lehrbuch häufig nicht geleistet werden kann.

Der Kategorie „Bessere Wissensverankerung“ wurden fünf Textstellen zugeordnet. Dabei begründeten die Lehrkräfte den Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht vor allem mit dem Argument, dass die Beschäftigung mit solchen

<sup>103</sup> Aus dem Portugiesischen: „[...] nem todos os alunos se sentem a vontade ao se expressar em público e outros não apreciam esse tipo de metodologia. Por isso o professor deveria considerar a turma e ter discernimento para escolher as atividades apropriadas.“

<sup>104</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] Acredito que sim, pois a arte, acima de tudo, é a realidade de mundo e cultura. Quem estuda uma língua quer, além de dominar o idioma, aprender algo além das gramáticas, né?“

Lernmaterialien dafür sorgen, dass der Lernprozess der Fremdsprache im Allgemeinen gefördert wird. „[...] Das Künstlerische an sich begünstigt die Herstellung von thematischen Vernetzungen zwischen bereits erworbenem und neuem Wissen. Dadurch wird das Memorisieren des zu erlernenden Inhalts dauerhafter gespeichert“<sup>105</sup> (Fragebogen 3). Einer der Befragten bringt diese bessere Wissensverankerung mit der Möglichkeit der Einbeziehung subjektiver Lernaspekte in Verbindung: „Ja, da [der Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht] den Lerner dazu bewegt, über die eigene Meinung und Ideen nachzudenken. Dementsprechend konstruiert der Lerner einen Lernprozess, der beträchtlicher, nachhaltiger und anregender ist [...]“<sup>106</sup> (Fragebogen 12).

Die Kategorien wie etwa „Kreativität“, „Sprachwissen“ oder „Sprechanlass zur Meinungsäußerung“ wurden vierfach kodiert. Für einige der Befragten fördern Literatur und Kunst die Kreativität der Lerner im Unterricht: „[...] weil [der Einsatz von Literatur und Kunst] andere, kreativere Fähigkeiten der Lernenden aktiviert, und das hilft ggf. beim Spracherwerb“<sup>107</sup> (Fragebogen 5). Auch das Erlernen von grammatischen Regeln oder die Erweiterung des Wortschatzes bzw. die Vermittlung von kulturellen Aspekten werden in Verbindung mit diesen Lernmedien von einem der Befragten gebracht: „[...] Außerdem bieten ästhetische Lernangebote viele Möglichkeiten der Verbesserung der Sprach- und Grammatikkenntnisse/des Lexikons sowie des Wissens um die deutsche Kultur“<sup>108</sup> (Fragebogen 14). Literatur und Kunst können auch als Sprechanlass zur Meinungsäußerung eingesetzt werden: „Die Arbeit mit Kunst im Unterricht ist deswegen wichtig, weil sie Diskussionen und Reflexionen über philosophische und kulturelle Aspekte ermöglichen“<sup>109</sup> (Fragebogen 20).

---

<sup>105</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Sim, uma vez que o caráter lúdico poder ter efeitos significativos tanto na apreensão do interesse do aluno quanto na consolidação do conhecimento novo naquele momento. O artístico em si facilita o estabelecimento de conexões temáticas entre o velho e o novo, ajudando, assim, a garantir uma maior longevidade do conteúdo na memória.“

<sup>106</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Sim, pois faz o aluno a pensar e a expressar as suas ideias e opiniões. Sendo assim, o aluno constrói uma aprendizagem mais significativa, duradoura e estimulante [...]“

<sup>107</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] porque ativa outras habilidades mais criativas dos alunos e isso às vezes pode ajudar no aprendizado da língua.“

<sup>108</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Além disso, materiais artísticos e estéticos oferecem várias oportunidades para melhorar o conhecimento da língua/ gramática/ léxico assim como a cultura alemã.“

<sup>109</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „O trabalho com arte em sala de aula é importante porque proporciona discussões e reflexões tanto filosóficas quanto culturais. Esse trabalho pode ainda ser utilizado para o aprendizado e desenvolvimento da língua alemã.“

Bei der Auswertung von Frage 5c „Deiner Meinung nach, welche sind die Aspekte, die den Einsatz von Literatur und Kunst im Deutschunterricht am Celin-UFPR erschweren (z.B. Zeitmangel, Schwierigkeit, ästhetische Lernangebote zu didaktisieren usw.)?“ wurden Textstellen folgenden Kategorien zugeordnet:

- Zeitfaktor (18 Kodierungen)
- Lernerinteressen/-erwartungen (7 Kodierungen)
- Didaktisierung des Materials (5 Kodierungen)
- Starker Fokus auf Grammatikwissen (4 Kodierungen)
- Ausstattung/Medien (3 Kodierungen)
- Sprachniveau der TN (2 Kodierungen)

Fast alle zwanzig Befragten sind der Meinung, es gibt zu wenig Zeit für den Einsatz von Literatur und Kunst an den Deutschkursen des Sprachenzentrums Celin-UFPR. Aufgrund des straffen Lehrplans für die jeweiligen Niveaustufen bleibt laut der Lehrkräfte zu wenig Zeit übrig, solche Lernmaterialien einzusetzen. „Mit Sicherheit ist der Zeitmangel einer der wichtigsten Faktoren: wir müssen für die zur Verfügung stehende Zeit ein bereits viel zu breites Material durcharbeiten“<sup>110</sup> (Fragebogen 15). Einer der Befragten erklärte, dass der Zeitfaktor dazu führt, dass Lieder beispielsweise nur dann eingesetzt werden, wenn sie sich zur Vermittlung von grammatischen Phänomenen eignen: „Der Hauptfaktor ist die fehlende Zeit, Themen aus dem Lehrwerk, die Grammatik und Extra-Aktivitäten miteinander zu vereinbaren. Was am Ende häufig passiert, ist, dass diese künstlerischen Aktivitäten, vor allem Lieder, zur Erklärung der Grammatik für das jeweilige Niveau dienen“<sup>111</sup> (Fragebogen 4). Die mangelnde Zeit ist also laut Angabe der Befragten bei Weitem der erste Faktor, der den Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten am Celin-UFPR erschwert.

Die Lernerinteressen und -erwartungen spielen für die Lehrkräfte auch eine Rolle, was den Einsatz von Literatur und Kunst im Allgemeinen im DaF-Unterricht betrifft. Eine der Lehrkräfte hinterfragt das Interesse der Lernenden an solchen

<sup>110</sup> Aus dem Portugiesischen: „Com certeza a falta de tempo é um dos fatores mais importantes: nós temos que realizar um material didático já bastante amplo para esta carga horária.“

<sup>111</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „O maior fator é a falta de tempo para conciliar os assuntos do livro didático e os conteúdos gramaticais com atividades extra. O que acaba acontecendo é que essas atividades de cunho artístico, principalmente músicas, acabam servindo para explicar a gramática do nível.“



Lernmedien und führt dies auf mögliche Lerntraditionen zurück: „[...] Ich glaube außerdem, dass die Erwartungen der Lerner sich als problematisch herausstellen könnten, denn sie sind sehr an den traditionellen Unterrichtsstil gewöhnt“ <sup>112</sup> (Fragebogen 6). Eine andere Lehrkraft führt das fehlende Interesse mancher Lerner auf Bedingungen außerhalb des Unterrichts zurück:

[...] manchmal sind die Lerner nicht sehr aufgeschlossen diesen Textsorten gegenüber - es gibt häufig einen Lerner, der diese Art von Aktivitäten nicht mag und die Gruppe wird phlegmatisch, ohne Lust beispielsweise einen Text zu inszenieren. Manchmal habe ich den Eindruck, dass ist einfach körperliche Müdigkeit, denn die Lerner am Celin-UFPR haben viele Tätigkeiten tagsüber und ich unterrichte normalerweise am späten Abend<sup>113</sup> (Fragebogen 18).

Die Lernerinteressen und -erwartungen zu ermitteln, ein genaueres Profil der Kursteilnehmer zu erstellen, ist, wie es scheint, ein Desiderat, das in weiteren Forschungen erfüllt werden soll, sodass zielgruppen- und standortspezifischen Aspekten (HERZIG 2014) immer mehr Rechnung getragen werden kann.

Unter der Kategorie „Didaktisierung des Materials“ sind Textstellen zu verstehen, welche sich hauptsächlich auf die Schwierigkeiten der Didaktisierung von literarischen Texten und Kunst im Allgemeinen für den eigenen DaF-Unterricht beziehen. Dies erfolgt laut der Angaben einerseits aufgrund fehlender Erfahrung seitens der Lehrenden und andererseits aufgrund der Schwierigkeit, sich Zugang zu diesen Materialien zu verschaffen.

Ich glaube, das größte Problem ist die Schwierigkeit, das Material zu didaktisieren. Um eine gute Wahl zu treffen, muss die Lehrkraft vorzugsweise über ein künstlerisches und kritisches Repertoire verfügen. Es ist auch schwer über das einfache Textverstehen hinaus zu gehen und die Unterrichtsstunde mit Fokus auf die Form zu gestalten<sup>114</sup> (Fragebogen 2).

<sup>112</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Também acho que os expectativas dos alunos podiam ser problemáticos, porque eles são acostumados às aulas tradicionais.“

<sup>113</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] às vezes a receptividade dos alunos (muitas vezes tem um aluno que nao gosta deste tipo de atividade e o grupo fica apático, sem muita vontade de, por exemplo, encenar um texto. Às vezes tenho a impressão que é simplesmente esgotamento físico, pois os alunos do Celin têm várias atividades no dia e eu trabalho normalmente no 2. horário noturno.“

<sup>114</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Creio que o maior problema seja a dificuldade de didatizar o material didático. Para fazer uma boa escolha, o prof. tem de dispor, preferencialmente, de um repertório artístico e crítico. Também é difícil escapar do nível puramente conteudístico e avançar a aula em direção a forma.“

Auch andere Lehrkräfte beziehen sich auf die notwendigen Fähigkeiten der Lehrkräfte, solche Materialien zu didaktisieren: „[...] hinzu kommt, dass ich Schwierigkeiten habe, interessante Materialien zu finden und sie auch noch für den Unterricht zu adaptieren“<sup>115</sup> (Fragebogen 5); „[...] Mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte auf diesem Gebiet [...]“<sup>116</sup> (Fragebogen 9). Anhand dieser Zitate wird deutlich, dass sich einige Lehrkräfte unvorbereitet für den Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen DaF-Unterricht fühlen. Dass dies ein Defizit ihrer Ausbildung darstellt, kommt bei diesen Angaben besonders zum Vorschein.

Die Befragten brachten außerdem den Aspekt der Grammatikvermittlung an. Sowohl Lehrer als auch Lerner scheinen der Grammatikvermittlung einen hohen Stellenwert im FS-Unterricht beizumessen. Dieser Eindruck wird in folgenden Aussagen deutlich: „[...] Das Lehrwerk enthält sehr viele grammatische Inhalte und gleichzeitig muss man alle fünf Lektionen im Semester schaffen und es bleibt wirklich kein Raum für andere Aktivitäten“<sup>117</sup> (Fragebogen 10); „[...] Eine andere Sache ist, dass ich nicht weiß, wie die Lernenden den Einsatz von Kunst finden werden, denn ich habe den Eindruck, dass viele Leute erwarten, überwiegend Grammatik zu lernen und sie werden die Arbeit an Kunst nicht wertschätzen“<sup>118</sup> (Fragebogen 14). Auch bei diesem Aspekt spielen Lerninteressen und -erwartungen eine Rolle. Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende verstehen laut diesen Angaben als übergeordnetes Ziel beim Fremdsprachenlernen die Vermittlung bzw. das Erlangen von Grammatikwissen. Dabei spielen anscheinend affektiv-emotionale Aspekte des Lernprozesses oder auch die Beschäftigung mit der ästhetischen Sprachgestaltung eine marginale Rolle.

Die Ausstattung der Medien wurde auch als Hindernis zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote angegeben. Laut einiger der Befragten sind aufgrund der schlechten technischen Ausstattung nicht alle Unterrichtsräume dafür geeignet, beispielsweise einen Film zu zeigen (Fragebögen 9,

---

<sup>115</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] mas além disso a minha dificuldade de encontrar materiais interessantes e adequá-los também é uma barreira nesse sentido.“

<sup>116</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] Falta de preparo dos professores nessa área.“

<sup>117</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] O livro didático utilizado propõe muitos temas e tópicos gramaticais ao mesmo tempo, é preciso "dar conta" de todas as 5 lições no semestre e realmente não sobra espaço para outras atividades.“

<sup>118</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] Outra coisa é que não sei o que os alunos vão achar sobre a inserção de arte porque tenho a impressão que algumas pessoas tem a expectativa de estudar principalmente gramática e talvez eles não vão apreciar trabalhar com arte.“

13 und 16). Manche Räumlichkeiten haben keinen funktionierenden Computer, keinen stabilen Internetzugang oder zu wenig Platz für bestimmte Aktivitäten.

Zwei der Befragten geben zudem an, das niedrige Sprachniveau der Teilnehmer erschwere den Einsatz von Literatur und Kunst an den DaF-Kursen vom Celin-UFPR. Erst auf den höheren Niveaustufen, wenn sich im Lehrwerk die grammatischen Phänomene wiederholen und die Lernenden einen größeren Wortschatz aufweisen, sei es möglich, solche Lernmedien einzusetzen (Fragebogen 8). Dahinter scheint die Überzeugung zu stecken, Literatur und Kunst im Allgemeinen sind erst in den höheren Niveaustufen angebracht und der mit ihnen einhergehende Schwierigkeitsgrad setzt ein erweitertes Textverstehen voraus.

## 5.2 Leitfadeninterview: Datenauswertung und Ergebnisse

Die Interviewtranskripte<sup>119</sup> bildeten anschließend die Grundlage für die computergestützte, qualitative Inhaltsanalyse der Daten, welche durch das Programm *MAXQDA*<sup>120</sup> (DÖRING/BORTZ 2016: 368) erleichtert wurde. Für die Auswertung der durch die Interviews gesammelten Daten wurde wieder eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen, bei der, wie bei der Analyse der offenen Fragen des Fragebogens<sup>121</sup>, ein teils deduktives, teils induktives Vorgehen der Kategorienbildung umgesetzt wurde (MAYRING 2016: 117). Das Interview ermöglichte eine Vertiefung und Ausdifferenzierung der im Fragebogen angegebenen Antworten. Aus diesem Grund wurden die bereits bei der Analyse des Fragebogens entstandenen Kategorien um weitere Subkategorien und z.T. durch neue ergänzt. Die Codes und die Anzahl der Kodierungen bei der Analyse aller sechs Interviews ergab folgende Zusammensetzung:

Liste der Codes	
Codesystem	142
Infragestellung des Muttersprachlers	2
Sprache als Werkzeug	1
Kritik am Lehrwerk	1

<sup>119</sup> Siehe Anhang 6.

<sup>120</sup> Zum Herunterladen verfügbar unter: <<http://www.maxqda.de/>> [zuletzt abgerufen am 08.06.2017].

<sup>121</sup> Siehe dazu Teilkapitel 5.1 dieser Arbeit.

Einsatz von Kunst im Lehrwerk uninteressant	1
<b>Aufgabenformat</b>	
Spiel als Kunstform	4
Interpretationsaufgaben	2
Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben	5
<b>Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst</b>	
Positive Einstellung der Lerner	2
Lernerzentriertheit	9
Einbeziehung der Subjektivität der Lerner	9
Lernen außerhalb des Lehrwerks	1
Emotionale Aspekte beim Fremdsprachenlernen	1
Lernen mit allen Sinnen	1
Bessere Unterrichtsdynamik	1
Motivationsfaktor	9
Beteiligung	4
Bessere Wissensverankerung	5
<b>Lernziele</b>	
Literatur/Kunst als Sprech Anlass	8
Grammatikvermittlung	3
Textverstehen	5
Textverstehen vs. Thematisierung der Form	4
Kulturelles Lernen	1
Interkulturelles Lernen	3
Vermittlung von landeskundlichem Wissen	1
Wortschatzarbeit anhand literarischer Texte	2
Wahrnehmungsschulung	1
<b>Störfaktoren</b>	
Starker Fokus auf Grammatikwissen	2
Sprachniveau	5
Zeitfaktor	7
Lernerinteressen und -erwartungen	2

Ablehnung von Literatur/Kunst	6
Lerntradition	6
Kosten für das Lehrwerk	4
Didaktisierung des Materials	
Literaturdidaktische Inhalte im <i>Letras</i> -Studiengang	1
Anpassung an das Lehrwerk	2
Mangel an Erfahrung	1
Mangel an Kreativität	
Fehlendes Repertoire	8
<b>Einfluss von eigenem Interesse an Kunst</b>	9
<i>Letras</i> -Lehrveranstaltungen	3

Bei der Analyse der unterschiedlichen Interviews wird im Folgenden zwecks einer besseren Ausdifferenzierung der einzelnen Befragten auf die Interviews im Einzelnen eingegangen.

### 5.2.1 Lehrkraft A

Lehrkraft A gab an, keine Literatur und Kunst im Allgemeinen im eigenen Unterricht einzusetzen. Beim weiteren Fragen stellte sich heraus, dass der Befragte sich nicht sicher war, was unter Einsatz von Literatur und Kunst zu verstehen ist. Er war sich nicht sicher, ob auch Spiele, die ja laut ihm ebenfalls das Erlernen von sprachlichen Strukturen auf eine spielerische Art ermöglichen und andere Sinneskanäle ansprechen, auch zu literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten mitgezählt werden könnten. Er gab an, Spiele in seinem Unterricht einzusetzen, allerdings keine Literatur und Kunst. Er dachte, es würde sich bei der Frage nach dem Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht eher um produktionsorientierte Aufgaben durch die Lernenden handeln.

Obwohl der Befragte keine Literatur und Kunst im eigenen Unterricht einsetzt, befürwortete er die Arbeit mit solchen Lernmedien aus unterschiedlichen Gründen, die hier der Kategorie „Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst“

zugeschrieben wurden. Darunter wurden zudem folgende Subkategorien aufgestellt, denen unterschiedliche Textstellen des Interviews zugeordnet wurden:

- Motivationsfaktor
- Bessere Wissensverankerung
- Lernen mit allen Sinnen
- Positive Einstellung der Lerner

In Hinblick auf den motivierenden Aspekt von Literatur und Kunst im FS-Unterricht ist der Befragte der Meinung, dass die Lernenden sich bei Aktivitäten, die das Spielen oder auch Literatur und Kunst als Grundlage haben, mehr einbringen, sich mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Der Einsatz solcher Lernmedien ermögliche zudem eine bessere Wissensverankerung, die ja auch damit verbunden ist, dass dabei auch andere Sinneskanäle angesprochen werden. Lehrkraft A äußerte sich folgendermaßen dazu: „[...] bei der Musik ist es der Rhythmus, der hilft, etwas zu fixieren...man schafft sich eine andere Art, sich an etwas zu erinnern, eine Form, die eine bestimmte Kadenz usw. hat... es ist leichter, sich etwas zu merken“<sup>122</sup> (Interview 1, S.2, Absatz 16). Darüber hinaus ist der Befragte der Meinung, dass die Lernenden im Allgemeinen offen für die Arbeit mit Literatur und Kunst seien. Die Lernerwartungen und -Interessen seien seiner Meinung nach kein Hindernis für den Einsatz solcher Lernmaterialien, „solange [die Lehrkräfte] wissen, was sie tun, denke ich, das ist kein Problem. Die Akzeptanz der Lerner ist gut“<sup>123</sup> (Interview 1, S.3, Absatz 28).

In Bezug auf die wesentlichen Aspekte, welche den Einsatz von Literatur und Kunst am Celin-UFPR erschweren, wurden unter der Kategorie „Störfaktoren“ im Interview folgende Subkategorien aufgestellt:

- Störfaktoren
  - Sprachniveau
  - Didaktisierung des Materials

<sup>122</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] a música é o ritmo que ajuda a fixar...você cria uma outra forma de lembrar, que tem uma cadência e tudo mais...fica mais fácil para memorizar.“

<sup>123</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Mas se usarem com propriedade assim, eu acho que não tem problema. A aceitação dos alunos eu acho que é boa.“

▫ Anpassung an das Lehrwerk

Lehrkraft A meinte, das niedrige Sprachniveau der Kursteilnehmer könne den Einsatz von Literatur und Kunst erschweren, denn die Texte müssten von der Lehrkraft selbst so vereinfacht werden, dass ein Textverstehen überhaupt eintreten könne. Außerdem sei die Anpassung eines bestimmten Textes an das im Sprachkurs benutzte Lehrwerk nicht immer einfach:

Damit ich einen literarischen Text für das Niveau A1.2, auf dem ich gerade unterrichte, adaptieren kann, muss ich einen Riesenaufwand betreiben, um den Text zu vereinfachen, es sei denn, ich finde einen Text, der sich von vornherein eignet. Aber dann, bei Kunst, z.B. bei einem Gemälde, bei bildender Kunst...ich weiß nicht...ein Bild z.B. ... man muss ein Bild finden, das thematisch zum Unterrichtsstoff passt, aber nicht nur thematisch, sondern auch grammatisch. Man muss dieses Material anpassen. Und damit man das dann machen kann, muss man seine künstlerische Seite ausleben, was nicht immer so...<sup>124</sup> (Interview 1, S.3, Absatz 26).

In der zitierten Aussage wird auch ein zweiter Aspekt angesprochen, der laut Lehrkraft A den Einsatz von Literatur und Kunst am Celin-UFPR erschwert, nämlich die Schwierigkeit, solche Lernmaterialien zu didaktisieren. Laut Lehrkraft A müssen die einzusetzenden Texte thematisch und ggf. auch zur behandelten Grammatik im Lehrwerk passen. Die Adaptation dieser Texte in dieser Hinsicht sei keine leichte Aufgabe.

### 5.2.2 Lehrkraft B

In dem Fall von Lehrkraft B ist es wichtig zu bemerken, dass das Interview aus forschungslogistischen Gründen am Ende des zweiten Semesters 2015 durchgeführt wurde, als die Lehrveranstaltung zum Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten stattgefunden hatte. In diesem Sinne ist im Falle von Lehrkraft B zu beachten, dass in den Antworten bereits Einsichten und subjektive Theorien zu finden sind, die möglicherweise auch durch die Teilnahme an

<sup>124</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Para eu adaptar um texto literário para o nível que eu estou dando que é A1.2 tem que fazer um trabalho imenso para deixar o texto mais simples, a menos que eu ache um texto que é possível também. E daí com arte, por exemplo, pintura, artes plásticas, ou você acha alguma...sei lá um quadro por exemplo...daí você tem que achar esse quadro em relação a temática que você está dando na sala, não só a temática assim do texto, mas também gramatical. Você tem que adaptar esse material. E para você fazer isso você tem que usar teu lado artístico, o que as vezes não é muito...“.



der Lehrveranstaltung beeinflusst wurden. Aus diesem Grund wurden im Verlauf des Interviews zusammen mit dem Befragten über mögliche Wirkungen der Lehrveranstaltung auf seine Lehrpraxis reflektiert.

Bei der Analyse der Interviewtranskription von Lehrkraft B wurden Textstellen folgenden Kategorien und Subkategorien zugeordnet:

- Einfluss von eigenem Interesse an Kunst
  - *Letras*-Lehrveranstaltungen
- Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst
  - Lernerzentriertheit
    - Einbeziehung der Subjektivität der Lerner
  - Bessere Wissensverankerung
- Lernziele
  - Wortschatzarbeit anhand literarischer Texte
  - Kulturelles Lernen\Interkulturelles Lernen
- Aufgabenformat
  - Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben
- Störfaktoren
  - Didaktisierung des Materials
    - Fehlendes Repertoire
    - Anpassung an das Lehrwerk
    - Zeitfaktor
- Wahrnehmungsschulung
- Infragestellung des Muttersprachlers

Lehrkraft B gab an, ein starkes Interesse an Literatur und Kunst zu haben. Der Befragte ist zudem der Meinung, dass dieses Interesse den Einsatz solcher Lernmedien positiv beeinflusse, denn die Lehrkraft besitze dadurch ein breiteres Repertoire an Texten und dies ver helfe zu einem besonderen Blick auf solche Lernmaterialien und auf wichtige Aspekte der Texte, die im Unterricht im Vordergrund stehen sollten.

Der Kategorie „Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst“ wurden einige Textstellen des Interviews zugeordnet. Unter die Subkategorien

„Lernerzentriertheit => Einbeziehung der Subjektivität der Lerner“ fallen Äußerungen des Befragten, welche die Möglichkeit einer verstärkten Lernerorientierung bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im DaF-Unterricht hervorheben. Für Lehrkraft B ist die subjektive Beschreibung des Textes durch den Lerner ein guter Ausgangspunkt bei der Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten. Die Reaktionen der Lernenden auf den Text können eine weitere, tiefgehende Beschäftigung mit dem Text begünstigen.

Darüber hinaus wurde auch eine Textstelle des Interviews in Hinblick auf eine „Bessere Wissensverankerung“, die durch den Einsatz von Literatur und Kunst im Unterricht gefördert werden könne, zugeordnet. Für Lehrkraft B setzt eine „ernsthafte Lektüre eines literarischen Textes“ (Interview 2, S.3, Absatz 22) eine gesteigerte Aufmerksamkeit für alle Textmerkmale voraus. Diese intensivere Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bewirke gleichzeitig eine stärkere Wissensverankerung im Vergleich zu anderen, gängigen, nicht-literarischen Texten. In der Aussage von Lehrkraft B wird zudem deutlich, wie ihrer Meinung nach literarische Texte auch die Funktion der Wahrnehmungsschulung im FS-Unterricht übernehmen können.

Hinsichtlich der Lernziele, die anhand von Literatur und Kunst von der Lehrkraft als wichtig erachtet werden, wurde die Wortschatzarbeit im Laufe des Interviews besonders betont. Laut Lehrkraft B werde die Arbeit mit der Mehrdeutigkeit der Sprache besonders begünstigt. Bei der Arbeit mit Literatur und Kunst könne man mehr auf die Mehrdeutigkeiten von Wörtern fokussieren, denn diese Bedeutungsvielfalt ist eigentlich im Wesen der Sprache. Normalerweise blende man diesen Aspekt der Sprache aus pragmatischen Gründen aus, wenn man einen nicht-literarischen Text liest: „[...] Das ist irgendwie im Wesen des Wortes, aber wegen der Art und Weise, wie wir andere Texte lesen, tendieren wir dazu, das auszublenden. Nicht zuletzt, weil das pragmatisch gesehen immer schlecht ist. Wenn man die Dinge lösen will, möchte man vorzugsweise eine eindeutige Bedeutung“<sup>125</sup> (Interview 2, S.2, Absatz 10). In diesem Zusammenhang wurde im Interview auch die Förderung vom (inter-)kulturellen Lernen von Lehrkraft B kurz angesprochen: „Indem

---

<sup>125</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Isso está meio que na natureza da palavra, mas, até pelo modo de a gente lê outros textos, a gente tende a meio que deixar isso de lado, a afogar isso. Até porque, pragmaticamente, isso é sempre ruim. Se você quer resolver as coisas, você de preferência quer um significado unívoco.“

man eine andere Sprache lernt, lernt man auch etwas über seine Eigene. Denn das gilt auch für unsere [Mutter-]Sprache und manchmal sind wir ein bisschen blind für diesen vielseitigen Charakter von Sprache“<sup>126</sup> (Interview 2, S. 2, Absatz 14).

Immer noch im Zusammenhang mit den besprochenen Lernzielen wurden einige Aussagen des Befragten unter der Subkategorie „Textverstehen“ subsumiert. Laut Lehrkraft B passiere es häufig beim Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten, dass die Lehrkraft mehr die narrative oder Inhaltsebene des Textes bearbeite. Die sprachliche Gestaltung bzw. medienspezifische Aspekte, die auch bedeutungstragend sind, blieben meistens auf der Strecke. Im folgenden Zitat wird diese Einsicht der Lehrkraft besonders deutlich:

[...] Wir [Lehrkräfte] tendieren dazu, viel einfacher mit einem bestimmten verbalen Aspekt zu arbeiten. Somit, z.B., und das ist eine Selbstkritik, die ich gerade äußere, denn ich mache das auch, tendieren wir dazu, sehr häufig im Zusammenhang mit literarischen Texten, einem Gedicht oder was weiß ich, einer Kurzgeschichte oder einem Romanauszug, [...] mit dem verbalen Aspekt zu arbeiten. Wir werden z.B. mit einem Lied arbeiten, was werden wir behandeln? Den Liedtext. Und sehr selten arbeiten wir mit etwas anderem, wie etwa einem Gemälde. Normalerweise werden auch die Bilder auf einer inhaltlichen Ebene behandelt, so nach dem Motto: „Verbinde dieses Wort mit diesem Bild!“; man versucht also ein bestimmtes mentales Image zu schaffen und dieses mit einem bestimmten Signifikantem zu verbinden usw. Und das hat zur Folge, dass wir sehr selten auf der formalen Ebene arbeiten. Oder ein anderes Beispiel wie ein Film... wir tendieren dazu, auf der Ebene der Handlung, der Geschichte zu arbeiten... das und das ist in der Geschichte passiert und dann das, aber wir reflektieren nicht darüber, wie das ganze verfilmt wurde, über die Kameraführung usw.“<sup>127</sup> (Interview 2, S.4-5, Absatz 30).

Lehrkraft B gab ein Beispiel einer von ihr konzipierten Stunde zum Film *Kleingeld*<sup>128</sup> vom Regisseur Marc-Andreas Bochert, in der sie versucht hat, die

<sup>126</sup> Übersetzt aus dem Portugiesischen: „Estudando outra língua a gente acaba aprendendo alguma coisa sobre a nossa. Porque vale o mesmo para nossa, e às vezes a gente está meio cego para esse caráter mais polivalente da palavra.“

<sup>127</sup> Aus dem Portugiesischen Übersetzt: „[...] a gente tem tendência em trabalhar muito mais facilmente com algum aspecto verbal, então, por exemplo, inclusive isso é uma autocrítica que eu faço, eu faço isso também, mas a gente tende a trabalhar majoritariamente com textos literários, um poema ou, sei lá, um conto, um pedaço de um romance, e mesmo quando a gente pula para outras áreas a gente tende a abordar mais diretamente o aspecto verbal da coisa. Por exemplo, a gente vai trabalhar uma música, o que é que a gente vai trabalhar? A letra da música. E raramente a gente trabalha com outras coisas, por exemplo uma pintura. Normalmente as imagens, elas são usadas também num nível conteudístico, do tipo ligue esta palavra com essa imagem; então você está criando aquela imagem mental para ligar aquilo àquele significante, etc. E aí raramente a gente vai para este nível da forma mesmo. Ou mesmo um outro exemplo que seria filme, né...a gente tende a ir para o nível do enredo, para o nível da história, ah, isso acontece depois aquilo acontece depois aquilo acontece, mas você não tenta pensar em como que aquilo foi filmado, a posição de câmera.“

<sup>128</sup> Abrufbar unter: <<https://www.youtube.com/watch?v=HFHGkihWmtU&t=173s>> [zuletzt abgerufen am 03.07.2013].

Lerner die ersten Eindrücke zum Film beschreiben zu lassen und ausgehend davon, die medienspezifischen Aspekte des Films zu erkennen und zu analysieren, welche in dem Fall zur übermäßig traurigen Stimmung im Film beitragen.

An dieser Stelle des Interviews fand zudem eine Reflexion seitens der Lehrkraft statt bzgl. der eventuellen Wirkung der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote, an der Lehrkraft B teilgenommen hat. Auf die Frage: „Aber ist das eine Einsicht, zu der du gelangt bist, nach unseren Diskussionen im Seminar oder hattest du schon darüber nachgedacht? Ich weiß, das ist ein bisschen schwer jetzt im Nachhinein eine Retrospektive im Kopf zu machen, so nach dem Motto: Vorher habe das so gesehen und jetzt denke ich so...aber kannst Du es versuchen?“<sup>129</sup> (Interview 2, S.5, Absatz 31) hat Lehrkraft B über eine eventuelle Veränderung im eigenen Lehrverhalten nachgedacht und geantwortet: „Ich würde sagen, ja, wie kann ich das ausdrücken, das ist ein Ergebnis unserer Diskussionen, mit Sicherheit. Vielleicht auf der Ebene der ästhetischen Betrachtung des Werks, als Kunstgenießer sozusagen, habe schon mehr darauf geachtet. Aber als es darauf ankam, das Material im Unterricht einzusetzen, bin ich gleich zur inhaltlichen Ebene übergegangen. Auch weil es immer leichter ist, so zu arbeiten“ (Interview 2, S.5, Absatz 34).

Beim Thema Aufgabenformate, die in Verbindung mit literarischen Texten und Kunst im Allgemeinen eingesetzt werden können, wurde von Lehrkraft B das Potenzial von Literatur und Kunst angesprochen, Lernende zur Selbstproduktion auf unterschiedlichen Ebenen zu veranlassen. Für Lehrkraft B sei die Didaktisierung des Materials der größte Störfaktor beim Einsatz von Literatur und Kunst am Celin-UFPR. Laut der Lehrkraft müsse der Lehrer von vornherein über ein künstlerisches Repertoire besitzen, um sich für einen bestimmten Text zu entscheiden. Und selbst wenn man einen geeigneten Text gefunden hat, müsse er noch didaktisiert werden, was „nicht einfach ist“ (Interview 2, S.4, Absatz 28) und Zeit kostet. Normalerweise ergebe sich die Textauswahl für Lehrkraft B während der Stundenvorbereitung für die kommende Stunde. Es komme selten vor, dass ein Text von Anfang an schon feststehe.

---

<sup>129</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Mas isso é uma visão que você adquiriu um pouco mais depois das nossas discussões em sala ou você já tinha pensado um pouco sobre isso? Eu sei que é difícil agora fazer um retrospecto na cabeça de como eu pensava e como eu penso agora... mas você consegue?“

### 5.2.3 Lehrkraft C

Aus dem Interview mit Lehrkraft C wurden folgende (Sub-)Kategorien abgeleitet:

- Einfluss von eigenem Interesse an Kunst
  - *Letras*-Lehrveranstaltungen
- Lernziele
  - Textverstehen
    - Textverstehen vs. Thematisierung der Form
- Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst
  - Lernerzentriertheit
    - Einbeziehung der Subjektivität der Lerner
  - Motivationsfaktor
- Störfaktoren
  - Lernerinteressen und -erwartungen
    - Ablehnung von Literatur/Kunst
    - Lerntradition
    - Starker Fokus auf Grammatikwissen
    - Sprachniveau
    - Zeitfaktor
    - Kosten für das Lehrwerk
- Kritik am Lehrwerk
  - Einsatz von Kunst im Lehrwerk uninteressant

Lehrkraft C gab an, Interesse an Literatur und Kunst zu haben und darüber hinaus, sich selbst künstlerisch zu betätigen. Laut ihr wirkt sich dieses Interesse auf ihre Lehrpraxis aus. Beim Entwerfen von Unterrichtspräsentationen für die Veranschaulichung von Lerninhalten und von Arbeitsblättern oder bei der Suche nach einem bestimmten Video achte sie sehr auf die ästhetische Qualität der Materialien. Auch was den Kontakt mit den Kursteilnehmern angeht, komme dieses Interesse an Literatur und Kunst zum Tragen, denn sie tausche sich regelmäßig aus über verschiedene Kunstwerke und -formen mit Lernern, die auch ein starkes Interesse an Kunst im Allgemeinen aufweisen. Auch die Lehrveranstaltungen im

Laufe des *Letras*-Studiums beeinflussen laut Lehrkraft C die Art und Weise, wie sie Literatur und Kunst im eigenen DaF-Unterricht einsetzt: „Also, die Seminare im Bereich der deutschen Literatur haben mir sehr geholfen, denn ich habe einige neue Autoren kennengelernt, wie z.B. Heinrich Böll und noch einen, den ich im *Alemão I* benutzt habe und der sehr gut funktioniert hat“<sup>130</sup> (Interview 3, S.2, Absatz 28).

Der Kategorie „Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst“ wurden einige Textstellen des Interviews zugeschrieben. Lehrkraft C meint, dass der Einsatz von Literatur und Kunst dazu beitragen könne, den Unterricht lernerzentrierter zu gestalten, denn dabei würde häufig subjektiven Aspekten des Lernens mehr Raum zugestanden. Lehrkraft C versucht sich dabei auch bei der Textauswahl nach den Interessen ihrer Lernenden in Hinblick auf Literatur und Kunst zu richten. Der Einsatz solcher Lernmaterialien steigere ebenfalls die Motivation der Lerner, die dazu veranlasst werden, Stellung zu den zu bearbeitenden Texten zu beziehen. Sie fühlen sich persönlich angesprochen und haben das Bedürfnis, ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen.

In Bezug auf die Lernziele in Verbindung mit dem Einsatz von Literatur und Kunst legt Lehrkraft C viel Wert auf das Textverstehen. Ihrer Meinung nach tragen literarische Texte und ästhetische Lernangebote dazu bei, die Unsicherheit der Lerner in Bezug auf die Fremdsprache in gewissem Maße abzubauen.

Ich zumindest meine, dass sie sich sehr unsicher fühlen sowohl wenn sie sprechen müssen als auch in Bezug darauf, ob sie den Text gerade richtig verstehen. Wenn wir also mit Kunst arbeiten, versuche ich ihnen zu vermitteln, dass Kunst über linguistische Aspekte hinausgeht [...]. Sie fühlen sich unter Druck gesetzt, herausgefordert, und wenn sie dann Aufgaben zum Textverstehen lösen dann merken sie: „Ich kann das tatsächlich schaffen, ich kann diesen Text in die richtige Reihenfolge bringen, ich habe zwar nicht alles verstanden, aber [...]“<sup>131</sup> (Interview 3, S.4, Absatz 48).

---

<sup>130</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Então, as que eu fiz de literatura alemã específicas me ajudaram muito, porque eu conheci alguns autores novos, tipo Heinrich Böll, teve um outro que eu já usei no *Alemão I* e deu super certo.“

<sup>131</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Eu acho que aqui também acontece de a gente ler um texto literário e a gente foca em entender o texto e não no aspecto muito estético. Porque eu acho que eu tenho, pelo menos, eles têm muita insegurança tanto em falar quanto em saber se eles estão entendendo certo. E aí quando a gente trabalha com arte, eu tento assim fazer eles verem que a arte transcende um pouco a questão puramente linguística [...]. E aí quando eles fazem essas atividades de reprodução mesmo, eles notam que: “Ah, eu consigo fazer isso, ah, eu consigo reorganizar isso baseado no que eu vi...eu não entendi tudo, mas [...].“

Lehrkraft C ist sich allerdings dessen bewusst, dass, wenn der Fokus des Unterrichtsgeschehens ausschließlich auf dem Textverstehen liegt, dann wird die ästhetische Dimension der Texte häufig außer Acht gelassen: „Ich denke, dass es häufig passiert, dass wir einen literarischen Text lesen und wir konzentrieren uns auf das Textverstehen und nicht auf die ästhetischen Aspekte“<sup>132</sup> (Interview 3, S.3, Absatz 30).

Zu der Frage hinsichtlich möglicher Aspekte, welche den Einsatz von Literatur und Kunst am Celin-UFPR erschweren, hat sich Lehrkraft C relativ ausführlich geäußert. Dabei betonte sie Aspekte, die mit den Lernererwartungen und -interessen zusammenhängen. Laut der Lehrkraft lehnen manche Lerner solche Lernmaterialien grundsätzlich ab und dies aufgrund ihrer mangelhaften literarischen Sozialisation. Es komme zusätzlich darauf an, um welche literarische Gattung es sich handelt: „Also, es kommt sehr auf die Kunstgattung an, die wir im Unterricht behandeln. Denn ich habe schon gemerkt, dass sie sehr selten auf Poesie stehen. [...] Der Kontakt dieser Lerner mit Literatur ist viel geringer, und wenn sie bereits keine Literatur auf Portugiesisch lesen, werden sie sich nur schwer für deutsche Werke interessieren... das ist meine Meinung“<sup>133</sup> (Interview 3, S.5, Absatz 56). Darüber hinaus komme es laut Lehrkraft C darauf an, mit welchen Erwartungen die Lerner in den Unterricht kommen. Laut ihr komme es manchmal vor, dass manche Lerner einen besonderen Fokus auf die Grammatikvermittlung erwarten, weil sie diesen Schwerpunkt von anderen Lehrkräften am Celin-UFPR in den vorangegangenen Sprachniveaus erfahren haben.

Was den Zeitfaktor angeht, meint Lehrkraft C, dass die Lehrkräfte sich selbst unter Druck setzten, möglichst alle Inhalte des Lehrwerks im Unterricht zu behandeln. Falls die Lehrkraft nicht so schnell mit dem Lehrstoff vorankommt, wie der Lehrplan es vorschreibt, setze sie sich selbst unter Druck, den Lehrplan einzuhalten. Dieser Druck kommt mehr von den Lehrpersonen selbst als von den Kursteilnehmern, äußerte Lehrkraft C. Die Lerner selbst seien nicht so sehr darauf bestrebt, das Lehrwerk vollständig zu bearbeiten.

---

<sup>132</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Eu acho que aqui também acontece de a gente ler um texto literário e a gente foca em entender o texto e não no aspecto muito estético.“

<sup>133</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Então, depende muito do gênero de arte que a gente trabalha. Porque eu já notei que poesia é muito raro eles gostarem. [...] Até o próprio contato desses alunos com literatura é muito menor, então se eles já não leem em português dificilmente eles vão se interessar por livros em alemão...não sei...minha opinião.“



### 5.2.4 Lehrkraft D

Aus dem Interview mit Lehrkraft D wurden Textstellen den folgenden Kategorien zugeschrieben:

- Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst
  - Motivationsfaktor
    - Beteiligung
  - Bessere Unterrichtsdynamik
  - Lernerzentriertheit
    - Einbeziehung der Subjektivität der Lerner
- Lernziele
  - Literatur/Kunst als Sprechanlass
  - Textverstehen
  - Kulturelles Lernen
- Störfaktoren
  - Lernerinteressen und -erwartungen
    - Ablehnung von Literatur/Kunst
  - Zeitfaktor
  - Didaktisierung des Materials
    - Fehlendes Repertoire
    - Mangel an Erfahrung
    - Literaturdidaktische Inhalte im *Letras*-Studiengang
  - Sprachniveau

Für Lehrkraft D wirke sich der Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht positiv auf die Motivation der Lerner aus. Dies äußere sich dadurch, dass sie sich mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligten, wenn literarische Texte bzw. Kunst behandelt werden. Außerdem sprächen solche Materialien andere Aspekte des Lebens an, welche über das Sprachliche hinausgingen und sowohl die Lehrkraft als auch die Lerner dazu veranlassten, über aktuelle Themen zu sprechen und gleichzeitig die deutsche Sprache zu lernen. Der Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote Sorge dafür, dass der Unterricht dynamischer und leichter werde und auch dafür, dass man von der Langeweile der Grammatikvermittlung

wegkomme. Auch Lehrkraft D versucht beim Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht, den Interessen der Lerner entgegen zu kommen, indem sie gleich am Anfang des Sprachkurses nach dem Interesse der Teilnehmer fragt.

In Bezug auf mögliche Lernziele, welche von Lehrkraft D in Verbindung mit Literatur und Kunst verfolgt werden, wurde während des Interviews die Entwicklung der Sprechfertigkeit und der Interpretationskompetenz hervorgehoben. Lehrkraft D betonte ebenso den motivationalen Aspekt handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben, welche vor allem in Verbindung mit Literatur und Kunst begünstigt würden.

Der Kategorie „Störfaktoren“ wurden einige Textstellen zugeschrieben. Laut Lehrkraft D sind die Lernerinteressen und -erwartungen ein entscheidender Aspekt, der den Einsatz von Literatur und Kunst erschwert, denn viele der Kursteilnehmer am Celin-UFPR studieren Ingenieurwissenschaften und seien aus diesem Grund nicht an Literatur und Kunst im Allgemeinen interessiert.

Na ja, das ist schwierig, weil ich immer... also, wir haben einen geisteswissenschaftlichen Hintergrund, richtig? Und wenn wir am Celin-UFPR arbeiten, ist die Mehrheit der Lerner aus den Ingenieurwissenschaften. Und dann, ich weiß, das ist ein Klischee, ein Stereotyp, aber die Mehrheit der Lerner möchte nicht, ist nicht daran interessiert, ein Gedicht zu lesen, sich ein Bild anzuschauen. Sie möchten das nicht, sie werden es nicht mögen, sie werden sich nicht dafür interessieren. Deswegen denke ich, dass diese Blockade eigentlich bei mir selbst anfängt. So nach dem Motto: „Na ja, sie möchten das nicht“ oder „Ob sie sich dafür interessieren werden?“ (Interview 4, S.3, Absatz 36).

Lehrkraft D ist sich nicht immer sicher, ob es Raum im DaF-Unterricht am Celin-UFPR für tiefgehende Diskussionen von beispielsweise Gedichten gibt, die ggf. existenzielle Fragen ansprechen. Auch der Zeitfaktor spiele eine Rolle beim Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht des Sprachzentrums laut Lehrkraft D. Laut Lehrplan sollen fünf Lektionen des Lehrwerks behandelt und zwei Tests geschrieben werden. Wenn die Lehrkraft noch nicht über viel Unterrichtserfahrung verfüge, sei es schwer, die Unterrichtsinhalte zu kürzen oder so umzugestalten, dass noch Zeit für den Einsatz von Literatur und Kunst übrigbleibt.

Das Sprachniveau der Kursteilnehmer sei manchmal auch ein Hindernis für den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht am Celin-UFPR. Laut Lehrkraft D sei es schwierig Materialien zu finden, welche in den Anfängerkursen eingesetzt werden können. Sie habe immer Bedenken, einen

literarischen Text oder einen Film im eigenen Unterricht zu behandeln, denn das Textverstehen stelle ein großes Problem dar.

Auch die Didaktisierung des Materials erweise sich manchmal als schwierig, denn es fehle Lehrkraft D an Kreativität, selbst Aufgaben zu den ausgewählten Texten zu entwerfen. Lehrkraft D meint, die fehlende Erfahrung mit dem Einsatz von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht würde zu den Schwierigkeiten bei der Didaktisierung beitragen. Außerdem verfüge sie nicht über ein breites Repertoire von Materialien, die im Unterricht bearbeitet werden können. Daraufhin wurde Lehrkraft D die Frage gestellt, ob sie denkt, dass den von ihr beschriebenen Schwierigkeiten bei der Didaktisierung des Materials im Rahmen ihrer Ausbildung im *Letras*-Studium an der UFPR beispielsweise durch eine Lehrveranstaltung mit literaturdidaktischen Inhalten entgegengewirkt werden könnte. Lehrkraft D ist sich nicht sicher, ob es ihre Verantwortung wäre, als Lehrperson für Deutsch, sich das didaktische Können selbständig anzueignen oder, ob es im Rahmen des Lehramtsstudiums eine Lehrveranstaltung zum Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht geben sollte. Sie sei sich aber dessen bewusst, dass diese Schwierigkeiten bei der Didaktisierung der Lernmaterialien auf die mangelnden Erfahrungen und eine Wissenslücke ihrerseits zurückzuführen seien.

### 5.2.5 Lehrkraft E

Bei der Inhaltsanalyse des Interviews mit Lehrkraft E wurden folgende (Sub-)Kategorien aufgestellt:

- Einfluss von eigenem Interesse auf Kunst
  - Einfluss von eigenem Interesse auf Kunst/*Letras*-Lehrveranstaltungen
- Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst
  - Lernerzentriertheit
  - Motivationsfaktor
  - Lernen außerhalb des Lehrwerks
- Lernziele
  - Kunst als Sprech Anlass

- Textverstehen
- Kulturelles Lernen/Vermittlung von landeskundlichem Wissen
- Grammatikvermittlung
- Aufgabenformat
  - Interpretationsaufgaben
  - Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben
- Störfaktoren
  - Sprachniveau
  - Lernerinteressen und-erwartungen
    - Kosten für das Lehrwerk
  - Zeitfaktor
  - Didaktisierung des Materials
    - Fehlendes Repertoire
- Kritik am Lehrwerk

In Bezug darauf, ob das eigene Interesse an Literatur und Kunst den Einsatz von solchen Materialien auf welche Weise auch immer beeinflusst, meinte Lehrkraft E, dass der Einfluss relativ gering sei, allerdings bringe sie selten ein Werk in den eigenen Unterricht, welches sie selbst nicht wertschätzt. Auf die Frage, ob Lehrkraft E meint, die von ihr besuchten Lehrveranstaltungen im Rahmen ihres *Letras*-Studiums hätten einen Einfluss auf ihren Umgang mit Literatur und Kunst im DaF-Unterricht am Celin-UFPR, gab sie eine ähnliche Antwort wie Lehrkraft D. Für Lehrkraft E haben die Kursteilnehmer im Allgemeinen mehr Interesse, sich praktische Kenntnisse über die deutsche Sprache anzueignen. Da sie überwiegend aus dem Bereich der Ingenieurwissenschaften kämen, seien sie nicht an einer tiefgehenden Arbeit mit literarischen Texten und Kunst interessiert.

Lehrkraft E versuche daher, den eigenen Unterricht lernerzentriert zu gestalten, indem sie bei ihrer Unterrichtsgestaltung vom allgemeinen Interesse der Kursteilnehmer hinsichtlich Literatur und Kunst ausgeht. Gleich am Anfang des Kurses fragt Lehrkraft E die Kursteilnehmer, wofür sie sich interessieren hinsichtlich Musik und Filme. „[...] ich versuche herauszufinden, was sie ungefähr mögen und

dann schaue ich, was ich so mag und sie auch mögen können“<sup>134</sup> (Interview 5, S.4, Absatz 52). Laut Lehrkraft E sei ein Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht, der die persönlichen Interessen der Lernenden anspricht, ein Motivationsfaktor für die Lernenden, denn sie genießen es, ein Lied zu hören und anschließend darüber zu sprechen. Wenn die Arbeit mit Literatur und Kunst so lernerorientiert wie möglich gestaltet werde, seien die Kursteilnehmer offen dafür. Auch deswegen, weil der Fokus im Unterricht weg von den häufig künstlich wirkenden Lerninhalten des Lehrwerks ginge.

Lehrkraft E setzt Literatur und Kunst häufig mit dem Ziel ein, einen Gesprächsanlass für die Lerner zu schaffen. Ein Beispiel einer solchen Unterrichtsaktivität ist die von Lehrkraft E vorgeschlagene Aktivität, dass jeder Lerner der Gruppe eine deutsche Band im Plenum vorstellt und ein Lied vorspielt. Anschließend sollten sich die Lerner über die vorgestellten Bands und Lieder unterhalten. Außerdem brachte Lehrkraft E ein weiteres Beispiel einer Unterrichtssequenz, in der die Lerner untereinander Rollen spielen und den Gesprächspartner zu einem Konzert einer deutschen Band einladen sollten. Die Redemittel auf Deutsch dafür wurden vom Lehrwerk vorgegeben und im Unterricht eingeübt.

Auch die Förderung des Textverstehens wird anhand von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten von Lehrkraft E anvisiert. Aufgaben, wie Lücken im Text ausfüllen oder die richtige Reihenfolge von Textteilen finden, tragen ihrer Meinung nach dazu bei, das Textverstehen zu fördern. Bei solchen Aufgabenformaten werde auch die Grammatikvermittlung begünstigt. Laut Lehrkraft E kann die Vermittlung von grammatischen Regeln der deutschen Sprache durch den Einsatz von Literatur und Kunst auf eine „lockere“ Art und Weise im Unterricht geschehen. Beispiel dafür sei die Behandlung des Präteritums anhand des grimmschen Märchens *Rotkäppchen*. Allerdings gehe die Behandlung eines literarischen Textes oder Kunstwerks in der Ableitung von grammatischen Regeln der deutschen Sprache nicht vollständig auf. Auf die Frage, ob ihrer Auffassung nach diese Art von Aufgaben zur Verständnissicherung oder zur Einübung grammatischer Regeln mit kreativeren, produktionsorientierten Aufgaben beispielsweise in Einklang gebracht werden könnten, antwortete Lehrkraft E wie folgt:

---

<sup>134</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...]tento perceber do que eles gostam mais ou menos, e tento ver o que eu gosto que eu posso trazer e que eles possam gostar também.“

Ich finde, bei diesen Aufgaben, wie Lücken füllen, liegt der Fokus mehr auf der Grammatik, auf dem Inhalt des Textes. Die richtige Reihenfolge der Textteile finden hilft, wenn der Text schwer für die Lerner ist. Sie müssen also den Text hören, alles genauestens identifizieren. Allerdings scheint mir nur das nicht genug, so nach dem Motto: „Okay, das war es also... [...] Aber ich habe das schon mit den Lücken füllen gemacht, mit Grammatik, meine ich. Aber hinterher sagte ich: „Wie können wir das interpretieren?“<sup>135</sup> (Interview 5, S.6, Absatz 83-86).

Hinsichtlich der Aufgabenformate, welche Lehrkraft E in Verbindung mit Literatur und Kunst im eigenen Unterricht einsetzt, wurden im Interview neben Lücken füllen oder Textverstehensaufgaben auch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben erwähnt. Ein Beispiel dafür ist das Inszenieren des Gedichts *im park* von Ernst Jandl, welche von Lehrkraft E im eigenen Unterricht initiiert wurde. Durch das Ausprobieren unterschiedlicher Intonationen durch die Lerner wurden auch laut Lehrkraft E verschiedene Interpretationsansätze ermöglicht.

Der Kategorie „Störfaktoren“, welche den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote am Celin-UFPR erschweren, wurden ebenfalls unterschiedliche Textstellen des Interviewtranskripts zugeschrieben. Die fehlende Zeit für die Behandlung der vorgesehenen Unterrichtsinhalte wurde im Interview als ausschlaggebender Störfaktor genannt. Im Lehrwerk gebe es zu viel Lerninhalt im Allgemeinen, aber insbesondere auch, was die Grammatikvermittlung angeht. Lehrkraft E sagte, sie arbeite nicht so viel außerhalb des Lehrwerks, weil die Lernenden den Inhalt vom Lehrwerk unbedingt behandeln müssten. Die Progression der Lerninhalte im Lehrwerk sei nicht immer so gut aufeinander abgestimmt, was dazu führe, dass literarische Texte und ästhetische Lernangebote nur schwer mit den Inhalten des Lehrwerks in Verbindung gebracht werden könnten:

[...] das Lehrbuch sieht viel zu viel Grammatikinhalte bzw. Lerninhalte vor. Man kann nicht so viele Inhalte außerhalb des Lehrwerks verwenden, denn die Lerner müssen das sehen, was im Buch ist. Und ich sehe, dass es keinen eindeutigen, zusammenhängenden Gedankenstrang in der Lehrwerkreihe *Aussichten* gibt. Damit also das nicht so läuft wie im *Alemão III*: „Wir werden das Thema Transport behandeln und jetzt schauen wir uns das Thema Werkzeuge an.“ Das ist wirklich nacheinander, oder: „Wir schauen uns das Thema Musik an, und was kommt als Nächstes?“ Und das

<sup>135</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Eu acho que nessas atividades de completar lacunas você acaba se focando mais na gramática, no conteúdo do texto. Esse de colocar o texto em ordem acho que ajuda mais quando o texto é mais difícil para os alunos. Então aí eles têm que ouvir, tem que identificar tudo bem. Mas, só isso parece insuficiente, assim, tipo: tá então pronto é isso... [...] Mas eu já fiz isso de completar lacuna, com gramática, aliás. Mas depois falando: “Como é que se interpreta isso?“

ist schwer, weil man eine Einführung für das Thema schaffen muss und das nimmt mehr Arbeit und Zeit in Anspruch. Man verliert immer so viel Zeit damit, unterschiedliche Lerninhalte zu behandeln, einen Gedankenstrang einzuführen und abzuschließen. Das ist immer so: „Hier ist noch ein bisschen Zeit übrig“ oder „Okay, jetzt kann ich diesen Text einsetzen, weil er beide Themen miteinander verbindet“<sup>136</sup> (Interview 5, S.6, Absatz 88).

Ein weiteres Problem beim Einsatz von Literatur und Kunst sei laut Lehrkraft D, dass sie über kein so breites Repertoire an literarischen Texten oder Filmen usw. verfüge. Dies führt dazu, dass sie immer wieder auf die altbekannten Werke zurückgreife.

### 5.2.6 Lehrkraft F

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse des Interviews mit Lehrkraft F wurden folgende Kategorien ausgearbeitet:

- Argumente für den Einsatz von Literatur/Kunst
  - Lernerzentriertheit
  - Motivationsfaktor
    - Beteiligung
  - Emotionale Aspekte beim Fremdsprachenlernen
- Lernziele
  - Kulturelles Lernen
    - Interkulturelles Lernen
  - Literatur/Kunst als Sprech Anlass
- Störfaktor
  - Lernerinteressen und -erwartungen
    - Lerntradition

---

<sup>136</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] o livro tem muito conteúdo gramatical, ou muito conteúdo. Você não usa muito conteúdo e fora, porque eles têm que ver o que está no livro. E eu percebo que não tem uma linha de raciocínio coesa em todos os *Aussichten*. Então, para não ficar assim, igual no nível III: “Ah, a gente vai ver transporte e agora vai ver ferramentas.” É realmente um colado no outro, ou: “Ai, a gente está vendo música, agora o que a gente vai ver?”, na mesma lição. E é difícil porque você tem que criar uma introdução para o assunto e aí exige um pouco mais de trabalho e de tempo. Então você acaba perdendo muito tempo tentando ver vários conteúdos diferentes, introduzir, fechar uma linha de raciocínio. Então, é sempre assim: “Ah, sobrou um tempo aqui” ou “Ah, agora eu posso usar esse texto porque ele vai amarrar esses dois conteúdos.”



Durch den Einsatz von Literatur und Kunst in der eigenen Lehrpraxis gelinge es Lehrkraft F, den DaF-Unterricht lernerzentrierter zu gestalten, indem sie von ihren Interessen und Vorlieben ausgeht. Damit eng verbunden ist der Motivationsfaktor, der durch den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote bedient werde. Laut Lehrkraft F beteiligten sich die Lerner mehr am Unterrichtsgeschehen, wenn solche Lernmedien im Spiel sind. Literarische Texte können laut Lehrkraft F eine emotionsgeladene Verbindung zur Fremdsprache bei den Lernenden hervorrufen. Wenn die Lernenden beispielsweise einen Film sehen, der ihnen gefällt, dann erinnern sie sich mit Freude daran, was dem Fremdsprachenlernprozess zugutekomme.

Hinsichtlich möglicher Lernziele beim Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote sagte Lehrkraft E, sie habe z.B. einen Film gleich am ersten Tag eingesetzt, um den Stereotyp „Deutsche Sprache, schwere Sprache“ ein Stück weit abzubauen. Am Beispiel wird deutlich, dass sie Literatur und Kunst für die Zwecke des (inter-)kulturellen Lernens einsetzt. Lehrkraft F erwähnte auch ein weiteres Beispiel aus der eigenen Lehrpraxis, bei dem der Film *Good Bye, Lenin!* in voller Länge gezeigt wurde. Übergeordnetes Ziel der Unterrichtsstunde war, die Lerner zu einem Deutungsgespräch bzw. zu einer Stellungnahme zum Film zu bewegen. Lehrkraft F ist der Meinung, Literatur und Kunst könnten im FS-Unterricht als Gesprächsanlass eingesetzt werden, allerdings bestehe immer die Gefahr, dass sich die Diskussion zu sehr vom Film entferne oder, dass die Lerner in ihre Muttersprache Portugiesisch verfallen, um Argumente und Ideen auszudrücken, die sie auf Deutsch nicht äußern können.

Bei der Frage nach möglichen Aspekten, welche den Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht am Celin-UFPR erschweren, nannte Lehrkraft F die Haltung der Lernenden in Bezug auf das Sprachenlernen. Laut ihr seien die Lernenden daran gewöhnt, fast ausschließlich mithilfe des Lehrwerks zu lernen. Wenn die Lehrkraft andere Lernmaterialien einsetzen möchte, die nicht im Lehrwerk vorgesehen sind, stoße sie auf den Widerstand der Lerner, die u.a. befürchten, wichtige Lerninhalte des Lehrwerkes zu verpassen, die in den Tests abgefragt werden können. Diese Einstellung der Lerner ließe sich darauf zurückführen, dass die Lernenden eine bestimmte Lerntradition schon aus der Schule gewohnt seien, bei der man immer nur durch das vorgegebene Lehrbuch lerne. Außerdem hätten viele Lerner die

Erwartung, dass sich der Lehrplan sehr stark nach dem Lehrwerk richte, denn sie hätten letztendlich das kostspielige Lehrwerk erworben. Allerdings relativiert Lehrkraft F diese Grundhaltung ihrer Lerner, denn sie meint, nicht alle Lerner würden negativ auf den Einsatz von Zusatzmaterialien wie etwa literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten reagieren. „[...] das ist schwer... es gibt einige, die das verstehen und akzeptieren, es gibt andere, die es nicht so gut hinnehmen, weil sie eine bestimmte Lerntradition gewöhnt sind. [...] Es ist also schwer, im Unterricht diese zwei Seiten auszugleichen, einander gegenüber zu stellen und den Unterricht so zu führen, dass alle zufrieden sind“<sup>137</sup> (Interview 6, S.3, Absatz 36).

### 5.3 Analyse der Unterrichtsstunden und der retrospektiven Interview

Im Folgenden werden die Unterrichtsstunden der einzelnen Lehrkräfte analysiert. Die Videomitschnitte wurden, wie bereits oben geschildert, mithilfe einer Unterrichtstranskription zugänglich gemacht. Auch Textstellen der retrospektiven Interviews mit den einzelnen Lehrkräften, die in transkribierter Form vorliegen, wurden für die Analyse der Unterrichtsstunden herangezogen.

#### 5.3.1 Lehrkraft A

Die videographierten Unterrichtsstunden fanden im Rahmen eines *Alemão IV*-Intensivkurses am Sprachenzentrum Celin-UFPR statt und wurden von einer der Lehrkräfte konzipiert und gehalten, die in dem vorangegangenen Semester an der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und Lernangebote teilgenommen hatte. Das Sprachniveau der Kursteilnehmer entspricht vermutlich einem fortgeschrittenen A2 laut GER.

Die Unterrichtsstunde zum Text *Rotkäppchen* beanspruchte etwa zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Hauptbestandteil des Unterrichts war die gemeinsame Lektüre des Textes. Nach einer im Plenum durchgeführten

---

<sup>137</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „É difícil de... tem uns que entendem e aceitam numa boa, tem uns que não tanto, porque são muito ligados a essa tradição. [...] Então é difícil também na aula de balançar esses dois lados, contrapor um com o outro e conseguir levar de forma que agrade todos.“

Vorentlastung zum Thema Märchen im Allgemeinen, bei der die TN mündlich auf die Fragen reagieren sollten: *Was ist typisch für Märchen? Was gibt es immer in Märchen?* erfolgte die erste Textbegegnung. Der Text wurde in fünf Teile zergliedert und es gab zu jeder dieser Textpassagen W-Fragen, die zur Verständnissicherung dienten. Die Lektüre erfolgte in Gruppenarbeit, bei der jeder TN einen Satz laut lesen sollte. Nach der Lektüre erfolgte ein relativ kurzes Gespräch über das Gelesene. Anschließend wurde von der Lehrkraft ein Musikvideo gezeigt. Dabei handelte es sich um das Video zum Lied *Rotkäppchen* von der deutschen Metal-Band *Varg*<sup>138</sup>. Der Liedtext wurde ebenfalls ausgehändigt und mit den TN gemeinsam gelesen. Nach einigen Kommentaren zum Musikvideo wurde die Hausaufgabe bekannt gegeben: *Schreibt eine alternative Version von Rotkäppchen!*

Auch wenn der Unterricht sehr lange um das Lesen und die Sicherung des Textverstehens kreiste, wurden bei einer näheren Analyse anhand der bereits im Vorfeld aufgestellten Kategorien, die stark an den Prämissen der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens angelehnt sind, einige Aspekte erkannt, welche auf eine Verinnerlichung der in der Lehrveranstaltung vermittelten Inhalte hindeuten. So wurden beispielsweise unterschiedliche Unterrichtssequenzen den folgenden Kategorien zugeordnet:

- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Unter „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ fallen Unterrichtssequenzen, bei denen beispielsweise in Gruppenarbeit die wesentlichen Merkmale der literarischen Gattung Märchen gesammelt werden sollten, oder auch bei der gemeinsamen Rezeption des Textes. Durch die Lektüre in Gruppen erzielte die Lehrkraft zum einen ein aufmerksames Lesen, was auch der Kategorie „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ zugeschrieben wurde, denn die Lernenden

---

<sup>138</sup> Abrufbar unter <<https://www.youtube.com/watch?v=y51jlfQQoEg>> [zuletzt abgerufen am 14.09.2017].

sind dazu gezwungen, den Text genauer wahrzunehmen, um den anderen vorzulesen und zum anderen die gemeinsame Erschließung der Textbedeutung und unbekannter Vokabeln zu ermöglichen (Interview 7, S. 13-14, Absatz 240). Hinsichtlich der Umsetzung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes kann auch die vorgegebene Hausaufgabe angeführt werden. Durch das Schreiben einer alternativen Version der Geschichte *Rotkäppchen* werden die Lernenden zu eigenen Textproduktionen ermuntert. Das Hauptziel der Hausaufgabe war die „aktive Teilhabe am Text und eine Arbeit mit der literarischen Gattung *Märchen*“<sup>139</sup> (Interview 7, S. 16, Absatz 280).

Zudem wird anhand der Hausaufgabe die „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ der Teilnehmer bedient. Auch wenn für das Schreiben der eigenen Geschichte keine genaueren Anhaltspunkte zur Textgestaltung seitens der Lehrkraft vorgegeben wurden, birgt diese Art der Aufgabenstellung die Möglichkeit, sich in der Fremdsprache produktiv und kreativ zu betätigen. Laut Lehrkraft A dienten die Versionen von den Brüdern Grimm und des Liedes von *Varg* als Anregung für die eigene Textproduktion. Die Version von *Varg* sollte laut Lehrkraft A eine andere, mögliche Anordnung der Märchenelemente darstellen, welche die Lernenden bei der eigenen Textproduktion inspirieren sollte.

[...] ich finde das Musikvideo wichtig, denn das ist ja das Gegenteil vom Originalmärchen. Wenn ich ihnen nur das Märchen geben und sagen würde: „Schreibt eine andere Version“ – ich denke sie würde sehr nah am Originalmärchen sein. Aber wenn man eine andere Sache zeigt, die, was weiß ich, das kaltblütige Morden durch Rotkäppchen beinhalten, dann zeigt man, dass Rotkäppchen ein unschuldiges Mädchen, aber auch als Mörderin in der anderen Version gesehen werden kann. Somit eröffnet man eine Reihe Möglichkeiten für die Kreativität. (Interview 7, S. 16, Absatz 284)<sup>140</sup>.

Allerdings wurde in der Unterrichtsstunde nicht direkt auf die sprachliche Gestaltung des grimmschen Märchens eingegangen, sei es auf der Wortschatzebene, sei es auf der Ebene der Erzählhandlung. Die ästhetische Dimension des Werkes, die mögliche Ausarbeitung seiner Literarizität, stand somit

<sup>139</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Participar ativamente do texto e trabalhar com o gênero conto.“

<sup>140</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] acho que o clipe é importante, porque ele é o contrário do conto original, né?! Porque se eu só desse o conto para eles e falasse para eles escreverem essa mesma coisa: "Escreva uma outra versão!", eu acho que ia ficar muito próximo do conto em si. Mas quando você mostra uma coisa em que tem, sei lá, assassinato e sangue frio da Chapeuzinho Vermelho, você mostra que a Chapeuzinho Vermelho é aquela inocente de um, também pode ser vista como assassina em outro. E daí você já abre o leque de possibilidades para a criação.“

nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Nichtsdestotrotz fand in manchen Unterrichtssequenzen eine differenziertere Arbeit mit bestimmten Textelementen statt, vor allem was die Figurenkonstellation angeht, die dann von der Lehrkraft und von den Lernenden als typische Elemente eines Märchens galten. Auch die Moral der Geschichte, ein wesentliches Merkmal der Haus- und Kindermärchen der Brüder Grimm, wurde kurz im Plenum besprochen. Insofern wurde gleichzeitig sowohl die Wahrnehmung der Lernenden auf verschiedene, für die literarische Gattung Märchen konstitutive Textelemente von der Lehrkraft gelenkt, als auch eine, wenn auch nur in geringem Maße, „Förderung der Deutungs- und Interpretationskompetenz“ angestrebt, welche durch die Erarbeitung einer Moral in der Geschichte stattfand.

Im Sinne vom ganzheitlichen Lernen, wie es Badstübner-Kizik (2014: 298) definiert, kann der Einsatz von Musikvideos als ein Versuch gesehen werden, den Unterricht ganzheitlich zu gestalten. Die Kontrastierung beider Medien erfolgte zwar nicht auf tiefgehende Art und Weise, welche medienspezifischen Elemente und die von ihnen ausgelösten Wirkungen näher betrachten, allerdings ergab sich aus dem engen thematischen Verwandtschaftsgrad beider Texte eine Art Medienverbund (BADSTÜBNER-KIZIK 2014: 301ff), der auf der einen Seite das Lernen über unterschiedliche Sinneskanäle gefördert und auf der anderen zumindest ansatzweise eine Arbeit mit unterschiedlichen Medien im FS-Unterricht ermöglicht hat.

Der Unterricht rund um die Gedichte von Yoko Tawada nahm ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten in Anspruch. Gleich am Anfang der Stunde wurde von Lehrkraft A angekündigt, dass es sich an jenem Tag um Gedichte handelte. Nach ein paar einleitenden Fragen zum Leseverhalten der Lernenden, ob sie oft Gedichte lesen, wurde von Lehrkraft A die Ballade von Goethe *Gefunden* aus dem Jahr 1813 an die Teilnehmer verteilt. Die Erarbeitung der Lektüre erfolgte strophenweise. Zuerst sollten die Lernenden alleine lesen und dann las jeder TN einen Vers im Plenum vor. Zwischendurch wurde auf die Schwierigkeiten der Texterschließung eingegangen. Anschließend wurden kurz die Schlüsselwörter des Gedichtes im Plenum erarbeitet: Natur, Blume, Leben/Tod. Anschließend wendete die Lehrkraft gemeinsam mit den TN ein textanalytisches Verfahren an, das die Ausarbeitung der ästhetischen Sprachgestaltung des Textes beinhaltet. Dabei wurden Aspekte wie Rhythmus und Reim anhand der ersten Strophe von der Lehrkraft im Plenum veranschaulicht. Die TN wurden danach gebeten, Rhythmus

und Reim in den nächsten Strophen selbst zu analysieren. Die Ergebnisse wurden im Plenum an der Tafel verglichen.

Im Anschluss erfolgte die Lektüre des Gedichtes *Die zweite Person ich*, zuerst in Einzelarbeit und dann im Plenum. Die Lehrkraft lieferte eine Interpretation des Gedichts im Plenum. Anschließend wurde das Gedicht analog zu Goethes Ballade nach Rhythmus und Reim gemeinsam analysiert. Dasselbe Unterrichtsverfahren wurde auf die Bearbeitung des zweiten Gedichts von Tawada *Die zweite Person Ich*<sup>141</sup> übertragen. Dabei wurde auch auf das von Tawada angewandte stilistische Mittel der Alliteration kurz eingegangen. Als Abschluss der Stunde verweist die Lehrkraft auf die Zweisprachigkeit der Autorin und auf die Perspektive, die sie dadurch einnimmt in Bezug auf die deutsche Sprache. Die Kursteilnehmer sollten sich dann in Gruppen Gedanken über ein besonderes, grammatisches Phänomen der deutschen Sprache machen, damit sie als Hausaufgabe ein eigenes Gedicht unter Berücksichtigung der im Unterricht behandelten Aspekte der poetischen Sprache verfassen können.

In Hinblick auf die aufgestellten Kategorien zur Analyse einzelner Unterrichtssequenzen wurden folgende Kategorien auf die Unterrichtsstunde anhand des Gedichts von Yoko Tawada übertragen:

- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse

Zur „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ lassen sich die drei kurzen Deutungsgespräche, die im Plenum stattgefunden haben, zuschreiben. Die Diskussion rund um die Interpretation des Gedichtes ist leider sehr lehrerzentriert verlaufen, hier wurden keine handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur Bedeutungerschließung eingesetzt. Dies bewirkte, dass die Lehrkraft trotz eingesetzter Fragetechniken die Diskussion dominierte. Die Deutungsgespräche fanden allerdings im sozialen Umfeld Plenum statt und es gab einen freien Raum für

---

<sup>141</sup> Lehrkraft A hat sich eigenständig dazu entschieden, ein anderes Gedicht aus dem Werk Tawadas *Abenteuer der deutschen Grammatik* im Unterricht einzusetzen. Das Gedicht heisst *Die zweite Person Ich* (siehe Anhang 7).

die Äußerung unterschiedlicher Interpretationsansätze, auch wenn die Lernenden nicht die Möglichkeit ergriffen haben, sich aktiver am Gespräch zu beteiligen.

In dieser Unterrichtsstunde ist es sehr eindeutig, dass Lehrkraft A es bevorzugte, die sprachlichen Gestaltungsmittel der Texte in den Mittelpunkt der Textarbeit zu rücken. Die Analyse der eingesetzten stilistischen Mittel in den Gedichten ist Ausdruck des Fokus auf die formale Ebene der Sprache. Die Aufmerksamkeit der Lerner wurde also bewusst auf die ästhetische Dimension des Textes gelenkt. Die Auseinandersetzung mit Phänomenen des Poetischen wurde durch Lehrkraft A angeregt. Ein besonderer Aspekt der Wirkung der sprachlichen Gestaltung in Tawadas Gedicht *Die zweite Person Ich* wurde von Lehrkraft A hervorgehoben, nämlich die Verwirrung des Ich-Erzählers in Bezug zur Verwendung des Personalpronomens im Deutschen, die auch auf der sprachlichen Ebene im Gedicht durch die wirr wirkenden Wiederholungen der Wörter „mich“ und „dich“ zum Ausdruck kommt. In der Unterrichtssequenz wird ein wesentlicher Aspekt der symbolischen Kompetenz im Sinne von Kramschs „appreciation from form as meaning“ (2006: 251-252) bedient, denn die Lerner werden dafür sensibilisiert, dass die sprachliche Gestaltung auch bedeutungstragend sein kann.

Zum allgemeinen Ziel dieser Unterrichtsstunde äußerte sich die Lehrperson im Interview wie folgt:

[...] mein Ansatz war, nur mit dem Ästhetischen zu arbeiten. Und dann, davon ausgehend, da sie ein Gedicht auf Deutsch verfassen sollten, die Sprache einsetzen. Also habe ich versucht eine Mini-Unterrichtsstunde zur Poesie zu bieten. Also, wenn ich mich nicht irre, habe ich mit dem Gedicht von Goethe angefangen, damit sie bestimmte Muster erkennen<sup>142</sup> (Interview 7, S. 1, Absatz 6).

Die Veranschaulichung typischer Merkmale poetischer Sprache und eine sprachreflexive, poetische Textproduktion seitens der TN waren also das Hauptlernziel der Stunde. Vor allem in der Aufgabe zum kreativen Schreiben lässt sich wieder verstärkt der Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung bemerken.

Für den im Unterricht gezeigten Kurzfilm *andersartig* benötigte Lehrkraft A ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Als Vorentlastung zum Film wurde

<sup>142</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] a minha proposta era trabalhar só o estético. E daí, a partir do estético, por eles terem que fazer um poema em alemão, eles usarem a língua. Então, eu tentei fazer uma mini-aula de poesia, assim. Então, eu se eu não me engano eu comecei com o poema do Goethe, que é um poema antigo, daí para reconhecer os padrões.“



mit der Bedeutung des Wortes „andersartig“ auf unterschiedlichen Ebenen (Verhalten, Sprache, Beruf, Beziehungen oder Sonstiges) gearbeitet. Lehrkraft A zeigte dann einen ersten kurzen Abschnitt des Films ohne Ton und stellte anschließend Fragen dazu: *„Was habt ihr gesehen? Viele Kinder? Alle zusammen? Was machen die Kinder? Was macht das eine Mädchen? Was ist in dem Video andersartig?“* Danach sollen die TN mit Sätzen, die in dem Kurzfilm vorkommen, eine Art Vor- und Nachgeschichte in einigen Sätzen schreiben. Was dann folgte, war das Anschauen des Films mit Ton und eine Pause, um Hypothesen über den weiteren Verlauf der Handlung aufzustellen.

Anschließend wurde der zweite Teil des Kurzfilms angeschaut. Die Lehrkraft fragte, was in dem Film passierte und die Handlung wurde im Plenum mündlich zusammengefasst. Nach einem zweiten Mal Sehen fragte die Lehrkraft, *„Welche Elemente gibt es im Video, die Gefühle vermitteln? Z.B. es gibt keine Farbe.“* Bestimmte medienspezifische Aspekte wurden im Plenum besprochen. Zum Schluss wurde von der Lehrkraft kurz darauf hingewiesen, dass der Film auf den Kindheitserinnerungen der Malerin Hildegard Wohlgemuth basiert. Es wurden ein paar Bilder von ihr angeschaut und das persönliche Schicksal der Künstlerin, die jahrelang auf der Straße gelebt hat und mit einer unheilbaren Schizophrenie diagnostiziert wurde, kurz geschildert. Als Letztes wurde die Hausaufgabe verteilt, einen Tagebucheintrag von Hildegard Wohlgemuth nach dem Bombenangriff zu schreiben.

Hinsichtlich der Analyse einer möglichen Wirkung der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht auf die Lehrpraxis der Teilnehmenden wurden folgende Kodierungen bestimmten Unterrichtssequenzen zugeschrieben:

- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Emotionalität
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt

Die „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ wurde durch die Gruppenarbeit bei der Vorentlastung bedient, bei der die TN sich über mögliche

Bedeutungen des Wortes „andersartig“ unterhielten. Außerdem wurden bei der vorgeschlagenen Hausaufgabe des kreativen Schreibens sowohl handlungsorientierte Lernprozesse als auch die „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ die „Förderung der Emotionalität“ bedient, denn die Lernenden wurden dadurch ermuntert, sich in die Lage der Protagonistin hineinzusetzen und ihre Gefühle zumindest hypothetisch nachzuempfinden.

Auffällig ist außerdem die Intension der Lehrkraft, die ästhetische Dimension bzw. die medienspezifischen Elemente des Kurzfilms zu thematisieren. Durch die von Lehrkraft A gestellte Frage, welche Elemente gibt es im Video, die Gefühle vermitteln, wurden die TN dazu angeregt, audiovisuelle, filmische Aspekte des Videos wahrzunehmen, welche eine bestimmte Bedeutung vermitteln. Die TN interpretierten diese Aspekte gemeinsam mit der Lehrkraft und wurden sich dessen bewusst, dass die Art und Weise der Darstellung eine bestimmte Wirkung erzeugt. Kommentare zu diesen Elementen wurden beispielsweise von den TN im Plenum gemacht: „Es ist verschwommen“, „Die Musik ist traurig“, „Die Zeichnungen sind verschwommen, das macht den Eindruck, eine alte Frau zeichnet das gerade“, „Die schreibende Hand am Anfang des Films ist ebenso wackelig“. Auch das Schauen des Kurzfilms ohne Ton wurde von der Lehrkraft als Mittel eingesetzt, die Aufmerksamkeit der TN auf bestimmte Elemente des Films zu lenken.

Zu diesen Unterrichtssequenzen wurden also Kodierungen vorgenommen bzgl. der „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“. Auch Aussagen der Lehrkraft A beim retrospektiven Interview bestätigen den Eindruck, sie betonte bewusst diese Aspekte bei der Bearbeitung des Films:

I: Du hast nochmal versucht, ihre Aufmerksamkeit für diese Eigenschaften des Videos, die mehr ins Auge fallen, zu richten. Warum wolltest Du das machen?

B: Nur damit sie merken, dass das Video selbst andersartig war. Wenn man an einen Animationsfilm im Allgemeinen denkt, denkt man an eine Walt Disney-Animation, alles ganz hübsch, alles farbig... bei dem Film haben sich die Linien überlagert und der Strich, sowohl die Schrift als auch die Zeichnungen selbst, wackelte...<sup>143</sup> (Interview 7, S.8, Absatz 129-130).“

<sup>143</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „I: Você tentou chamar de novo para essas características do vídeo assim mais palpáveis ao olhar. Por que você quis fazer isso? B: Só para eles verem que o próprio vídeo também era diferente. Quando você pensa em uma animação, em geral, você pensa em uma animação da Disney, tudo bonitinho, tudo com cor... ali as linhas se sobreponham, e tinha e traço que ficava tanto na escrita quanto no próprio desenho, o traço ficava tremendo...“

Beim retrospektiven Interview wurde die Lehrkraft zudem direkt dazu befragt, ob sie eine bewusste Veränderung in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote der eigenen Einstellung bzw. im eigenen Lehrverhalten wahrgenommen hat, nachdem sie die im Rahmen der Studie angebotene Lehrveranstaltung besucht hatte. Lehrkraft A sprach über unterschiedliche Aspekte über die Wirkung der Lehrveranstaltung, die sich in folgenden Kategorien zusammenfassen lassen:

- Reflexion über das gesamte Forschungsprojekt
  - Erfahrung
  - Schwierigkeiten bei der Didaktisierung
  - Veränderung in der Herangehensweise
  - Negative Aspekte
  - Literaturdidaktische Ausbildung
  - Zeitfaktor

Lehrkraft A hatte bei der Befragung am Anfang der Studie angegeben, keinerlei Erfahrung mit dem Einsatz von Literatur/Kunst in der eigenen Lehrpraxis als Deutschlehrer zu besitzen. Nach der Teilnahme an diesem Projekt betonte Lehrkraft A, mehr „Erfahrung“ mit dem Einsatz solcher Materialien gesammelt zu haben. Dies führte dazu, dass sie weniger „Schwierigkeiten bei der Aufbereitung“ der Texte hatte und auch weniger Zeitaufwand für diese betrieben hat. Hinsichtlich einer Veränderung in der Herangehensweise an literarische Texte und Kunst im Allgemeinen und ihren Einsatz im DaF-Unterricht, bemerkte Lehrkraft A, dass die Lehrveranstaltung ihr dazu verholfen hatte, eine bestimmte Schwerpunktsetzung umzusetzen.

[...] bei all den Texten, vielleicht ein bisschen weniger bei *andersartig*, habe ich versucht, auf das zu fokussieren, was den Textsorten innenwohnend ist, dem Märchen und was dem Gedicht innewohnend ist. Deswegen ist es schwer zu definieren, im kommunikativen Sinne, was sie tatsächlich gelernt und daraus gewonnen haben. Denn das war wirklich nicht meine Idee, es wäre viel einfacher gewesen, etwas Anderes zu machen, wie etwa die Adjektivdeklinations. Das ist allerdings eine Art der Erfahrung, die nicht nur

mit der deutschen Sprache zu tun hat, sondern mit einer ästhetischen Erfahrung im Allgemeinen (Interview 7, S.18, Absatz 310)<sup>144</sup>.

Diese ästhetische Erfahrung trage zum „ästhetischen Heranwachsen“ der Kursteilnehmer bei, die normalerweise so eine Art des Lernens nicht gewohnt sind (Interview 7, S.20, Absatz 340).

In Bezug auf die Didaktik der Literarizität und des Ansatzes zum ästhetischen Lernen meinte die Lehrkraft, sie haben ihr insofern neue Einsichten gebracht, dass literarische Texte nicht nur Kommunikationsanlässe schaffen oder eine Arbeit mit grammatischen Phänomenen der Sprache ermöglichen, sondern dass diese Texte an sich eine literarische, ästhetische Dimension aufwiesen, die es im Unterricht zu thematisieren gelte (Interview 7, S.19, Absatz 326-329). Sie habe versucht, auf das zu fokussieren, was den Texten inhärent, innewohnend ist (Interview 7, S.15, Absatz 310). Außerdem meinte Lehrkraft A, diese Materialien förderten einen bewussteren Umgang mit der Sprache, mit Texten, sie förderten ein aufmerksames Lesen. Dadurch erreiche der Lerner ein höheres Sprachniveau (Interview 7, S.15, Absatz 312-314). Zu dieser Einsicht hätten auch die Aufsätze (DOBSTADT/RIEDNER 2011b; BADSTÜBNER-KIZIK 2014) beigetragen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung gelesen und diskutiert wurden (Interview 7, S.16, Absatz 326-328). Beim ästhetischen Lernen sei sie vor allem zu der Einsicht gekommen, dass das Lernen ganzheitlich im Sinne eines Unterrichts mit einem Medienverbund gestaltet werden kann. Unterschiedliche Medien, die einen gewissen Verwandtschaftsgrad untereinander aufweisen, können durch einen Vergleich Lernprozesse bei den Lernenden anstoßen.

Auf die Frage, ob es auch negative Aspekte gegeben habe, die im Rahmen der angebotenen Lehrveranstaltung zu verzeichnen waren, bemerkte Lehrkraft A, dass die durch unterschiedliche Faktoren eingetretenen Ausfälle der Sitzungen dazu geführt haben, dass die Diskussionen rund um die Texte und Unterrichtsvorschläge im Laufe des Semesters sehr verstreut waren und somit ggf. den Lerneffekt der Veranstaltung beeinträchtigt haben könnten.

---

<sup>144</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „É, tanto que em todos eles, talvez um pouco na do *andersartig* não, mas eu tentei focar no que é inerente ao formato conto de fadas, o que é inerente ao formato poema. Por isso que o que eles ganharam, aprenderam, fica meio difícil definir em termos comunicativos. Porque não era minha ideia mesmo, era mais fazer uma coisa que não se importassem, tipo: "Aprendi hoje como declinar o adjetivo." É mais uma experiência, e daí eu volto não é só ao alemão, mas sim a experiência estética em geral.“

### 5.3.2 Lehrkraft B

Die aufgenommenen Unterrichtsstunden von Lehrkraft B fanden im *Alemão V*-Kurs am Sprachenzentrum Celin-UFPR statt. Das Sprachniveau der Kursteilnehmer war schätzungsweise auf B1.1 (nach dem GER). Lehrkraft B bereitete alle drei Unterrichtsstunden vor und hielt diese nach der Teilnahme an der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Medien und ästhetischer Lernangebote im Rahmen des Praktikums für Deutsch am Celin-UFPR.

Lehrkraft B sah für die Behandlung des vorgegebenen Textes *Rotkäppchen* zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vor. Die Stunde begann mit der Aktivierung des Vorwissens der TN durch folgende Fragen: *Jeder kennt die Geschichte von Rotkäppchen? Was passiert in dieser Geschichte? Was für Figuren gibt es?* Die Kursteilnehmer antworteten im Plenum, indem sie sowohl die für sie wichtigen Figuren des Märchens aufzählten, als auch die Handlung der Geschichte kurz wiedergaben. Die Lehrkraft schrieb die genannten Schlüsselwörter an die Tafel. Anschließend verteilte Lehrkraft B die Texte *Rotkäppchen* und *Kleine Fabel* von Franz Kafka. Die TN sollten beide Texte gemeinsam in 3er-Gruppen lesen. Nach der Lektüre stellte Lehrkraft B im Plenum Fragen zum Text *Rotkäppchen*: *Was ist mit dem Wolf passiert?, Folgt Rotkäppchen der Anweisung ihrer Mutter: "Sei artig und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst die Flasche, und die Großmutter hat nichts?" Macht der Wolf etwas Böses? Und gibt es am Ende eine Moral in der Geschichte?* Nach der Bearbeitung dieser Fragen in den 3er-Gruppen folgte eine Auswertung im Plenum.

Danach wurden von der Lehrkraft weitere Fragen im Plenum zum Text *Kleine Fabel* gestellt. Diese bezogen sich auch auf das Ende der Geschichte und regten die TN zu einer allgemeinen Textinterpretation an. Die letzte Aufgabe in der Stunde lautete: *Wie wäre es, wenn Kafka das Märchen Rotkäppchen schreiben würde?* Dabei sollten die TN den Text *Kleine Fabel* als Grundlage nehmen, und die Geschichte von *Rotkäppchen* neu schreiben. Die Aufgabe durfte wieder in den jeweiligen Gruppen bearbeitet werden. Bereits vor dem Ende der Unterrichtsstunde haben einige der Lernenden den selbstgeschriebenen Text abgegeben. Die anderen TN sollten die Schreibaufgabe zu Hause durchführen und in den kommenden Stunden abgeben.

Bei der näheren Analyse dieser Unterrichtsstunden wurden folgende Kodierungen einiger Unterrichtssequenzen vorgenommen:

- Förderung der Emotionalität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
- Förderung ganzheitlichen Lernens

Unter „Förderung der Emotionalität“ wurde die Unterrichtssequenz subsumiert, in der die persönliche, subjektiven Vorstellungen und Konzeptionen der TN ernstgenommen und zur Bearbeitung der Texte herangezogen wurden. Erstes Beispiel war die Aktivierung des Vorwissens der Lerner gleich zu Anfang der Stunde. Jeder Teilnehmer hatte die Gelegenheit, sich die für ihn prägendsten Figuren vom Märchen *Rotkäppchen* zu vergegenwärtigen. Außerdem versprachlichten sie die ihnen bekannten Versionen der weltweit rezipierten Geschichte von *Rotkäppchen*.

Unterschiedliche Unterrichtssequenzen haben zudem „soziale und handelnde Lernprozesse“ angestoßen. Beispiele dafür sind die in Gruppen durchgeführten Arbeiten am Text, wie etwa die Lektüre und Bearbeitung der von der Lehrkraft gestellten Fragen zum Text. Auch der ständige Austausch mit der Lehrkraft und anderen Teilnehmern im Plenum wurde unter dieser Kategorie subsumiert. Die Handlungs- und Produktionsorientierung kam am deutlichsten bei der letzten Aufgabe zum Ausdruck, als die Lernenden dazu aufgefordert wurden, aus den zwei gelesenen Texten eine Art Zusammensetzung zu schaffen, welche Elemente beider Geschichten miteinander verbinden sollte. Dabei wurde u.a. „die Förderung der Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität“ bei den Lernenden angestoßen.

Wie Lehrkraft B selbst während des retrospektiven Interviews zum Ausdruck brachte, war eines der wichtigsten Ziele der Stunde, die Moral beider Geschichten ausgehend von den Interpretationen der Lernenden herauszuarbeiten, miteinander zu vergleichen und ggf. in der schriftlichen Aufgabe in Verbindung zu bringen. Dabei wurde die „Deutungs- und Interpretationskompetenz der Lernenden“ entwickelt und

gleichzeitig ein wesentliches literarisches Merkmal der Gattungen Märchen und Fabel angesprochen, nämlich die Moral der Geschichte.

[...] Ich habe mich gefragt: „Wie kann ich diesen anderen Aspekt der Textsorte, nämlich die Moral der Geschichte, thematisieren? [...] Die Moral ist immer konservativ, oder? In diesem Sinne sollte man auf seine Eltern hören, nicht nachts alleine ausgehen... das ist ein bisschen kindisch, ein bisschen kindlich, die Moral richtet sich an Kinder: „Höre auf deine Eltern... sei nicht neugierig, stelle nicht so viele Fragen, sei ein braves Kind, usw.“ Und dann wollte ich damit spielen. Eine Fabel funktioniert mehr oder weniger gleich, der Unterschied ist das sie normalerweise von Tieren handelt. Die Figuren sind Tiere, der Hund, die Katze, die Grille, die Ameise, usw. Ich hatte also die Idee, dass sie sich mehr auf die Moral konzentrieren sollten, sodass wir eine Diskussion ausgehend von der Fabel anfangen könnten. Und deswegen auch diese Schreibaufgabe am Ende, meine Absicht war herauszufinden, zu welcher Seite sie eher tendieren würden. Ob sie zur Seite des Absurden, des Trockenen, des Gewalttätigen, was bei *Kleine Fabel* der Fall ist, tendieren würden, oder, ob sie versuchen würden, eine Moral zu konstruieren [...] Ob sie ein Element von Kafka einbauen würden, aber trotzdem die Moral von *Rotkäppchen* beibehalten würden, oder, ob sie ins Absurde übergehen würden. Die Mehrheit [...] hat die Geschichte so geschrieben, wie sie war, allerdings haben sie am Ende zu verstehen gegeben, dass Rotkäppchen keine Wahl hatte<sup>145</sup> (Interview 8, S.3-4, Absatz 46).

Insofern versuchte Lehrkraft B die zwei Texte durch eines ihrer wesentlichen Merkmale, welches Teil ihrer ästhetischen Dimension ausmacht, miteinander zu verbinden. Die Lernenden wurden dabei dazu angeregt, kreativ mit den Elementen beider Texte umzugehen, um die eigene Textproduktion zu verwirklichen. Dennoch wurden andere Aspekte des Märchens so gut wie gar nicht angesprochen, wie etwa seinen Erzählcharakter, die besondere sprachliche Gestaltung, die flachen Figuren oder auch die einfache Erzählstruktur. Bei den möglichen Interpretationsansätzen

<sup>145</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: "Daí eu falei: "Entao eu posso mexer com outro lance de genero textual que é a moral da história", né? E a ideia é... acho que a gente tinha discutido isso até em aula, né?! A moral é sempre meio conservadora, né?! No sentido de assim, voce tem que obedecer seus pais, nao saia sozinho de noite... e é uma coisa meio *kindisch*, meio infantil, ela é direcionada para crianças nesse sentido: "Ah, obedeca... nao seja curioso, nao fique perguntando das coisas, basicamente seja uma criança comportada e etc..." Aí eu quis brincar com isso, né?! E uma fábula, ela funciona mais ou menos do mesmo jeito, a diferenca é que normalmente ela lida com animais, né?! Os personagens sao animais, né?! Entao é o gato, p cachorro, a cigarra, a formiga, etc. Daí eu tive essa ideia deles prestarem mais atencao para isso da moral e a gente poder fazer a discussao a partir da *Kleine Fabel*. E daí esse exercício de reescrita no final, a minha ideia foi ver para que lado que eles iriam pender mais ou menos. Se era para o lado do absurdo, mais seca, mais violenta, que era o caso da *Kleine Fabel*, ou se eles iam... pelo outro lado de tentar construir uma moral [...] ou eles iriam pender para o lado da *Rotkäppchen* e iam colocar um elemento kafikiano na coisa, mas a moral iria continuar ali, ou eles iriam pular para a coisa do absurdo, né? E a maioria deles, por isso que eu queria achar e te entregar os textos, mas a maioria deles fez o que: reescreveu a história basicamente como ela era, mas deu algum jeito de insinuar que a *Rotkäppchen* nao tinha outra saída.



wurden auch die in der psychologischen Märchenforschung weit verbreiteten Deutungen, die dem Unterrichtsgespräch mehr Tiefgründigkeit verleihen würde, außen vorgelassen.

Für den Unterricht rund um den Text *Wortstellung* von Yoko Tawada wurden ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vorgesehen. Als Einstieg benutzte Lehrkraft B ein selbsterstelltes Arbeitsblatt<sup>146</sup> mit folgenden Fragen: *Welche Begriffe und Ideen verbinden Sie mit dem Wort „Sprache“? „Schreiben Sie auf? Mit Muttersprache? Und mit Fremdsprache?* Nach der Bearbeitung der Fragen in Einzelarbeit sammelte die Lehrkraft im Plenum die Begriffe der TN an der Tafel in einer Art Assoziogramm.

Anschließend wurden weitere Aufgaben des Arbeitsblatts durch die Lernenden bearbeitet: *Stellen Sie sich vor, Ihre Muttersprache ist eine Landschaft. Wie sieht sie aus?; Wie wäre das Aussehen der deutschen Sprache, wenn sie ein Gegenstand wäre? Beschreiben Sie; Malen Sie zwei Ideogramme; eins für Ihre Muttersprache, eins für Deutsch.* Diese Aufgaben sollten in Gruppen durchgeführt werden. Nach der Gruppenarbeit fand allerdings keine Vorstellung bzw. Gegenüberstellung der unterschiedlichen Zeichnungen statt.

Die Lehrkraft ist dann dazu übergegangen, darüber zu sprechen, wie schwierig es etwa für Muttersprachler des Japanischen oder Chinesischen sein muss, die deutsche Sprache als Fremdsprache zu lernen. Nach einer kurzen Reflexion erklärte Lehrkraft B, dass die TN einen Text der japanischen Autorin, Yoko Tawada, lesen würden. Als kurze Einführung zeigte die Lehrkraft ein Video mit Auszügen einer Lesung Tawadas, bei der sie ihr Verhältnis zur deutschen Sprache und ihren Schreibprozess schildert. Nach einer kurzen Besprechung dessen, was Tawada im Video gesagt hatte, kam die Phase der eigentlichen Textbegegnung.

Die Lernenden lasen das Gedicht und wurden dann im Plenum von der Lehrkraft gefragt, was sie nun verstanden hatten. Die TN äußerten sich zum Inhalt des Gedichtes und Lehrkraft B fragte weiterhin nach der Metapher über die deutsche Sprache im Gedicht. Die Diskussion führte zur Auseinandersetzung mit der Verbstellung im Deutschen und, wie sich Lerner des Deutschen als Fremdsprache solcher Regeln sehr schnell bewusstwerden. Einige Textstellen wurden im Rahmen einer Frage-Antwort-Aufgabe näher analysiert. Als Hausaufgabe sollten die TN das

---

<sup>146</sup> Siehe Anhang 7.

Gedicht ins Portugiesische übersetzen und dabei über die sprachlichen Besonderheiten der eigenen Muttersprache nachdenken.

Bei der Analyse dieser Unterrichtsstunde wurden folgende Kodierungen vorgenommen:

- Förderung der Emotionalität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt

Bei „Förderung der Emotionalität“ handelt es sich um Unterrichtssequenzen, in denen nach der persönlichen Haltung der Lernenden bzgl. ihrer Muttersprache und Fremdsprache Deutsch gefragt wurde. Nicht nur das Sammeln von Begriffen zu diesen Konzepten, sondern auch die Durchführung von „ganzheitlichen und kreativen Aufgaben“ wie das Malen von Landschaften, Gegenständen und Ideogrammen, welche das Gefühl zur Muttersprache und Fremdsprache Deutsch auf ungewöhnliche Art zum Ausdruck bringen lassen, knüpfen direkt an die persönlichen und subjektiven Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden an und begünstigen somit eine größere Identifikation mit dem Thema und eine erhöhte Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen. Außerdem äußerte Lehrkraft B während des retrospektiven Interviews, dass eines der Ziele des Unterrichts darin bestand, die Kursteilnehmer für die Alteritätserfahrung zu sensibilisieren, die mit dem Erlernen einer Fremdsprache verbunden sein kann, besonders wenn die Muttersprache so grundsätzlich anders ist als die Fremdsprache, wie im Fall von Tawada. Das Schaffen von Ideogrammen durch die TN sollte ihnen ein ähnliches Gefühl der Verfremdung vorführen, das Tawada beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch empfindet.

[...] Die Bewegung wäre eine ähnliche Bewegung wie bei Tawada, aber wir würden in eine andere Sprache springen. Denn wir müssen uns vorstellen, dass die Entfremdung Tawadas sehr groß ist, wenigstens viel größer als die der Lerner, wenn sie Deutsch als Fremdsprache lernen wollen, zumindest im ersten Moment. Denn die ganze Welt verändert sich, oder? Ich meine, wenn

man sich Chinesisch anschaut, ist das eine synthetische Sprache, das hat nichts, keine Deklination, keine Konjugation..."<sup>147</sup> (Interview 8, S.16, Absatz 260).

Somit versucht die Lehrkraft Empathie für die Autorin bei den Lernenden zu wecken, denn sie versetzen sich zumindest ansatzweise in ihre Lage, wenn sie selbst Ideogramme erfinden und sich mit Deutsch als Fremdsprache befassen. Auch der von der Lehrkraft ausgesuchte Filmausschnitt einer Lesung der Autorin dient zur Reflexion über das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, über die Möglichkeiten, die sich dadurch für die Sprachkreation eröffnen. Insofern wird auch hier die Komponente einer symbolischen Kompetenz gefördert, was die Bewusstwerdung von Bedeutungsbildungsprozesse und die Vieldeutigkeit der Sprache angehen, denn Tawadas sprachreflexives Schreiben vereindeutigt die vielen Möglichkeiten der Bedeutungsgenerierung, indem sie die deutsche Sprache so auseinandernimmt, dass sich neue, vorher verdeckte Bedeutungen zeigen. Lehrkraft B äußert sich zur Sprachreflexion von Tawada wie folgt:

Ich denke, dass Tawada auf der sprachlichen Ebene folgendes macht: Sie springt in eine Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, und versucht sozusagen auf einer metalinguistischen Ebene zu bleiben. Das ist das, was sie versucht. D.h. sie benutzt die Mechanismen der Sprache selbst, in der sie schreibt, um über diese Sprache zu reflektieren"<sup>148</sup> (Interview 8, S.16, Absatz 256).

Darüber hinaus weist Lehrkraft B darauf hin, wie Tawada selbst Ähnlichkeiten in der Bedeutungsbildung des Deutschen und des Japanischen aufdeckt. Hinter den deutschen Komposita stecke das gleiche Phänomen wie bei der Zusammenstellung von Ideogrammen.

Ja, da ist das Video. Das berichtet über sie, und danach spricht sie selbst, in dem Interview, und sie beschreibt ein bisschen, wie diese Erfahrung ist, in einer Fremdsprache zu sprechen. Und dann gibt es das: Die Komposita auf Deutsch weisen ein ideogramatisches Funktionieren auf. Vollkommen.

---

<sup>147</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: "[...] o movimento seria um movimento parecido com o da Tawada, só que a gente pularia para outra língua. Porque a gente tem que imaginar que o estranhamento dela é muito grande, pelo menos muito maior do que eles, quando eles vão aprender alemão, pelo menos em um primeiro momento. Porque o universo inteiro muda, né?! Quer dizer, você vai para o chinês é uma língua sintética, não tem nada, não declinação, não tem conjugação..."

<sup>148</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: "[...]eu acho que linguisticamente o que a Tawada estava fazendo é: ela pulava para uma língua estrangeira, no caso o alemão, e ela tentava ficar num nível metalinguístico, digamos assim. Era o que ela estava tentando fazer. Ou seja, ela estava usando os próprios mecanismos da língua, na qual ela estava escrevendo, para refletir sobre aquela língua."

Streichholz: man nimmt einen Teil vom Verb und verbindet das mit einem Substantiv und bildet ein Wort"<sup>149</sup> (Interview 8, S.18, Absatz 292).

Bei den Aufgaben rund um die Ideogramme und das kurze Video über Yoko Tawada ging es darum, den Lernenden diese Sprachreflexion zu ermöglichen. Ob sich dies didaktisch-methodisch effektiv umsetzen ließ, bleibt auch für Lehrkraft B offen (Interview 8, S.18, Absatz 280). Lehrkraft B meinte, sie hätte ausführlicher mit Beispielen von Ideogrammen arbeiten müssen, sodass die Lernenden die Parallelen zwischen der deutschen und japanischen Sprache besser erkennen würden.

Lehrkraft B ist zudem der Meinung, das Sprachreflexive in den Werken von Yoko Tawada – und vom brasilianischen Autor Zé do Rock – bewirkt eine Verfremdung beim Leser, denn das Medium Sprache selbst wird in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Somit seien die Prämissen einer reibungslosen Kommunikation zwischen Sender und Empfänger von vornherein in Frage gestellt. Dieses Kommunikationsideal, das auch im GER widergespiegelt wird, zu hinterfragen und Kommunikation und Sprache als komplexes, mehrdeutiges Gefüge wahrzunehmen, ist Teil einer symbolischen Kompetenz, die auch im Kern der Didaktik der Literarizität steht. Lehrkraft B scheint diese Verbindung zwischen Literatur, in dem Fall der Werke von Tawada und Zé do Rock, und der Förderung einer symbolischen Kompetenz erkannt zu haben:

Man nimmt das Medium wahr. Das Kommunikationsideal jeglicher traditionellen Prüfung ist, dass man eine bestimmte Bedeutung herausarbeitet. Dass man nicht merkt, dass das eigentlich geschrieben wird, dass es keine Barriere, keine Verschachtelung, usw. gibt. Und was sie machen ist genau das Gegenteil. Sie fügen ein Element hinzu, dass das Ganze unterbricht. Und dann muss man auf der sprachlichen Ebene bleiben. Man sagt sich: "Na, warte doch mal! Was machen sie hier gerade?" Und das Interessante ist, dass beide Ausländer sind, die das machen, nicht?<sup>150</sup> (Interview 8, S.21, Absatz 340).

---

<sup>149</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: "É... falando sobre ela, e depois ela, na parte da entrevista, ela relata um pouco sobre isso. Qual é a experiência de você escrever em uma língua estrangeira. E aí tem isso, que os *Komposita* em alemão têm um funcionamento ideogramático. Completamente. Streichholz. Voce junta um pedaço de um verbo com um substantivo e forma uma palavra, né?!"

<sup>150</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: Que você percebe a mídia, né?! O ideal comunicativo de qualquer manual de prova clássica é que a pessoa destaque o significado dali. Que ela não veja que aquilo está sendo escrito, ela passe... não tenha nenhum impedimento, nenhuma coisa muito truncada, nem nada, né?! E o que eles estão fazendo é o contrário. Eles colocam algum elemento aí que quebra, e aí você tem que pular para o nível da língua mesmo. Voce fala: "Ei, espera aí, o que eles estão fazendo aqui?" E interessante os dois são estrangeiros fazendo isso, né?!

Bei der eigentlichen Arbeit am Text *Wortstellung* war es Lehrkraft B wichtig, dass die Lernenden die im Gedicht enthaltene Metapher der deutschen Sprache als ein Orchester erkennen (Interview 8, S.19, Absatz 310). Darüber hinaus wollte Lehrkraft B einige Aspekte der sprachlichen Form im Gedicht mit den TN diskutieren und somit die ästhetische Dimension der Sprache in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Text rücken. Die Textinterpretation durch Lernende erfolgte allerdings im Plenum im Frage-Antwort-Verfahren, was zur Folge hatte, dass diese Unterrichtssequenz sehr lehrerzentriert verlief und sich nur wenige TN zu Wort meldeten. Dennoch versuchte Lehrkraft B die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte sprachliche Merkmale des Textes zu lenken, wie etwa auf den Verzicht der Kommasetzung oder auch auf die Deutungsmöglichkeiten der Wörter „zweierlei“ oder „zweite Geige“ im Gedicht. Hier wäre noch auszuprobieren, ob eine handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe, die in der Gruppenarbeit durchgeführt werden könnte, zu einer erhöhten Beteiligung der Lernenden und einer effektiveren „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ führen würde.

Für die Unterrichtsstunde zum Kurzfilm *andersartig* wurden von Lehrkraft B ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vorgesehen. Der Einstieg in die Stunde erfolgte durch die Besprechung zweier Bilder, einmal ein Foto von Kindern, die sich in einer vermutlich deutschen Stadt voller Kriegstrümmer befinden, und einmal ein von Hildegard Wohlgemuth gemaltes Bild (o.T. 1991)<sup>151</sup>. Bei der ersten Besprechung der Bilder wissen allerdings die TN nicht, dass es sich im ersten Bild um die Folgen der Bombardierungen deutscher Städte im II. Weltkrieg oder im zweiten um das Bild einer deutschen Künstlerin, die eine Bombardierung eines Waisenhauses alleine überlebte, handelt. Leitende Fragen zur Betrachtung der Bilder, die zuerst in 3er-Gruppen und anschließend im Plenum besprochen wurden, waren: *Was haben die Bilder gemeinsam? Was ist unterschiedlich? Welche Gefühle, welche Wörter passen zu diesen Bildern? Wer hat das Bild gemalt? Ein Kind, ein Erwachsener?*

Nach der Diskussion im Plenum wurde ein Ausschnitt des Gedichtes *Das Lied vom Kindsein* von Peter Handke ausgeteilt<sup>152</sup>. Die TN sollten das Gedicht lesen und die Fragen darin unterstreichen, die etwas mit den Bildern der vorangehenden Aufgabe zu tun haben könnten. Im Plenum wurden die Assoziationen versprachlicht

---

<sup>151</sup> Siehe Anhang 7.

<sup>152</sup> Siehe Anhang 7.

und ausgehandelt. Unmittelbar danach wurde der Kurzfilm *andersartig* in voller Länge gezeigt. Nach dem Sehen stellten die Lernenden der Lehrkraft Fragen zum Inhalt des Filmes. Die Lehrkraft offenbarte dabei, dass es in dem Film um die Erinnerungen von Hildegard Wohlgemuth geht, die zudem das Bild gemalt hat, mit dem sich die TN zu Anfang der Stunde befasst hatten.

Anschließend verteilte die Lehrkraft eine Kurzbiografie<sup>153</sup> von Hildegard Wohlgemuth, die in Gruppen gelesen wurde. Lehrkraft B stellte den TN Textverstehensfragen im Plenum, die ausgehend von den Informationen im Text mündlich beantwortet wurden. Lehrkraft B wendete sich dann wieder dem Film zu und bat die TN, den Inhalt des Films mündlich wiederzugeben. Danach fragte die Lehrkraft, wie der Film diese Gefühle der Einsamkeit, der traurigen Atmosphäre vermittelt. Die TN antworteten: Durch "das Design", "das Layout", "das alte Papier", "es gibt keine Farbe", "die Musik ist traurig." Davon ausgehend verteilte Lehrkraft B ein selbsterstelltes Arbeitsblatt mit Fragen, die sich auf den Film bezogen: *1. Warum sind alle Figuren im Film durchsichtig, transparent gemalt? Und warum gibt es keine Farben? 2. Warum gibt es ständig Flecken im Hintergrund? 3. Welche Rolle spielen Ton, Musik und Geräusche? 4. Wird der ganze Film aus der Perspektive des jungen Mädchens erzählt?* Die Lernenden schauten sich den Kurzfilm noch einmal an, bearbeiteten die Fragen in Gruppen und verglichen anschließend ihre Antworten mit der Lehrkraft im Plenum.

Bei der näheren Analyse der Unterrichtssequenzen wurden folgende Kodierungen vorgenommen:

- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Emotionalität
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt

Dem Kode „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ wurden Unterrichtssequenzen zugeordnet, welche in der Gruppenarbeit stattfanden, wie etwa die Analyse von den Bildern oder die Bearbeitung der Fragen zum Kurzfilm.

---

<sup>153</sup> Siehe Anhang 7.

Das waren Momente im Unterricht, in denen die Lernenden die Möglichkeit hatten, ihre Interpretationen sprachlich zu äußern – ob dies immer in der Fremdsprache Deutsch geschah sei dahin gestellt - und auch die Interpretationen anderer Kursteilnehmer aufzunehmen und ggf. diese Interpretationsansätze auszuhandeln. Daran schließt sich auch die Kodierung „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ an, denn Lehrkraft B war sowohl bei der Bearbeitung der Bilder als auch bei der Rezeption vom Kurzfilm sehr darin bestrebt, die Reaktionen der Lernenden auf die Lernmaterialien aufzunehmen. Dafür wurden z. T. allgemeine Fragen wie: *Fassen Sie den Inhalt des Films kurz zusammen?*, aber auch Fragen, die sich auf medienspezifische Merkmale des Films bezogen, die als bedeutungsunterstützend bzw. bedeutungstragend erachtet wurden, gestellt.

Unter „Förderung ganzheitlichen Lernens“ wurden hier die Unterrichtssequenzen subsumiert, welche die Einbeziehung unterschiedlicher Textsorten bzw. Künste vorsahen. Der Einsatz von einem Foto aus den Kriegszeiten, oder von einem Gemälde von Hildegard Wohlgemuth, sowie die Bearbeitung des Textausschnittes aus Peter Handkes *Das Lied vom Kindsein* fällt unter diese Kategorie. Allerdings ist hier anzumerken, dass es im Sinne eines sekundären Medienverbunds, wie Badstübner-Kizik (2014) es nennt, von Lehrkraft B kein Vergleich zwischen medienspezifischen Aspekten angestrebt wurde. Die Zusatzmaterialien, die für die Medienvielfalt in der Unterrichtsstunde sorgten, wurden zwar analytisch-interpretatorisch bearbeitet, ihre medienspezifischen Eigenschaften im Vergleich zum Kurzfilm wurden aber nicht untersucht. Die Einbeziehung dieser Materialien diente laut Lehrkraft B zur Einstimmung in die Thematik des Kurzfilmes, die zu mehr Identifikation und Empathie seitens der Lernenden führen sollte, was in dieser Arbeit als „Förderung der Emotionalität“ verstanden wird. Die Lernenden sollten bei der Bearbeitung des Textes und des Kurzfilms die Perspektive des Kindes einnehmen, das alleine mit den Grausamkeiten des Krieges fertig werden muss (Interview 8, S.8, Absatz 124). Im retrospektiven Interview antwortete Lehrkraft B auf die Frage: „[...] Wie bringst du den Text von Peter Handke mit dem Video in Verbindung? Denn Du hast ja hier eindeutig eine Verbindung herstellen wollen, oder?“<sup>154</sup> (Interview 8, S.9, Absatz 141) wie folgt:

---

<sup>154</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] como é que voce relaciona o texto do Peter Handke com o video? Porque claramente voce tentou fazer uma relacao aqui, certo?“



Ich verbinde sie in dem Sinne, dass beide [Texte] eine kindliche Perspektive darbieten. Das ist das, was er im *Lied vom Kindsein* macht. Das war so gedacht, und auch, dass sie [die Kursteilnehmer] sich in diese Stimmung versetzen sollten, so nach dem Motto: „Okay, wir nehmen jetzt die Perspektive eines Kindes ein.“ Eine Naivität, vielleicht vorgetäuscht, aber immer hin. Ein relativ naiver Blick auf die Welt, usw. Und wie trotz dieser kindlichen Perspektive bestimmte Fragen gestellt werden, nicht? Da ist zwar eine Naivität, aber sie erspart sich nicht solche Fragen wie: „Wer ist der Gute und wer ist der Böse? Existiere ich tatsächlich? Was ist die Zeit?“, solche Fragen. Vielleicht sind die Antworten darauf kindisch. Aber das hat auch etwas damit zu tun, wie sie [Hildegard Wohlgemuth] diese Fragen in ihren Gemälden verarbeitet, oder? D.h. es scheint im ersten Moment aus einer verkindlichten Perspektive betrachtet zu werden, aber wenn man anfängt, sich die Sache genauer anzuschauen, findet man etwas Beunruhigendes, eine Frage, die gestellt wird<sup>155</sup> (Interview 8, S.9, Absatz 142).

Auffallend in der Unterrichtsstunde ist die letzte Unterrichtssequenz, in der die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die medienspezifischen Aspekte des Kurzfilmes durch die von Lehrkraft B gestellte Aufgabe gelenkt wurde. Hier wurde die Kodierung „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ vorgenommen. Wie bereits oben geschildert, wurde der Kurzfilm noch ein zweites Mal angeschaut, und Fragen zur Funktion von audiovisuellen Elementen wie etwa Farbe, Ton, Musik und Geräuschen, sowie von der Erzählperspektive gestellt. Die Diskussion im Plenum verdeutlichte, inwieweit sich die Lernenden auf die Fragen einließen und dadurch auch die medienspezifischen Merkmale des Kurzfilmes als bedeutungstragend wahrnahmen. Die durchsichtig gezeichneten Figuren im Film deuteten sie als Ausdruck der Erinnerungen einer alten Frau an ihre Kindheit oder auch als Geister der toten Kinder. Die immer wieder auftauchenden schwarzen Farbflecke wurden als Symbol für den Tod, für Blut, für ihr Leben als Waisenkind ohne Eltern interpretiert. Das sei der Ausdruck der Bomben, der Explosionen oder auch von ihren Tränen, die auf dem Papier fallen. In Bezug auf die Musik und die Stimme der Frau haben die Kursteilnehmer bemerkt, dass die Musik melancholisch ist, ihre Stimme ist traurig und labil. Die Erzählperspektive sei außerdem nicht immer so eindeutig, denn es gibt

<sup>155</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Relaciono nesse sentido de que os dois tentam apresentar uma perspectiva infantil, né?! Que é o que ele faz no *Lied vom Kindsein*. Era mais isso, também que eles entrassem nesse clima de assim: "Ah, tomando uma perspectiva infantil." Uma ingenuidade talvez fingida, mas de qualquer jeito, né?! Uma visao relativamente ingenua do mundo, e etc. E como que mesmo de uma perspectiva infantil essas perguntas sao postas, né?! Porque é uma... tem uma ingenuidade, mas ela nao se furta a essas perguntas: "Quem é o bom, quem é o mal? Será que eu existo mesmo? O que é o tempo?" e esse tipo de coisas. Talvez as respostas sejam infantis. Mas isso tem a ver também com o tratamento que ela dá para esse trauma dentro das pinturas dela, né?! Quer dizer, parece infantil, de uma perspectiva infantilizada em um primeiro momento, mas quando voce começa a ver a coisa mais a fundo tem uma coisa inquietante ali, tem uma pergunta sendo posta.“

die *Off*-Stimme einer vermutlich alten Frau, die in der Ich-Perspektive über ihre Erinnerungen berichtet, und auch Bilder, Handlungen und Geräusche des jungen Mädchens. Außerdem erscheint am Anfang und am Ende des Kurzfilms eine schreibende und zeichnende Instanz, welche von manchen Lernenden als dritte Perspektive im Kurzfilm interpretiert wurde.

Lehrkraft B betonte im retrospektiven Interview, dass der Fokus dieser Unterrichtssequenz die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden war. Dementsprechend wurden Aufgaben gestellt, welche die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer auf die medienspezifischen und ästhetischen Elemente des Kurzfilms richten sollten. Auf die Frage: „Wenn Du mit wenigen Worten zusammenfassen könntest, welche Ziele in dieser Unterrichtssequenz vorgesehen waren... könntest du das jetzt aus dem Stegreif formulieren?“ antwortete Lehrkraft B wie folgt:

[Das Ziel] war, ihre Aufmerksamkeit auf einige der ästhetischen Aspekte des Filmes zu lenken, Punkt! Und dann, dass sie das auch sprachlich beschreiben und darüber sprechen können sollten. Und das gerade mit dem Netz von Assoziationen, das wir vorher gemacht hatten, mit den Vokabeln, die wir vorher erarbeitet hatten, usw. Aber es war im Grunde das: Ihre Aufmerksamkeit auf diese Aspekte zu lenken<sup>156</sup> (Interview 8, S.12, Absatz 193-194).

Auch in Hinblick auf mögliche Veränderungen in ihrer eigenen Herangehensweise an literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der eigenen Lehrpraxis für DaF am Celin-UFPR, die mit ihrer Teilnahme an der Studie zusammenhängen könnten, wurde Lehrkraft B im Rahmen des retrospektiven Interviews befragt. Dabei wurden folgende Kodierungen zu diesem Bereich der Selbsteinschätzung vorgenommen:

- Veränderung in der Herangehensweise
- Zeitfaktor
- Konflikt mit dem Lehrwerk
- Reaktionen der Lerner
- Schwierigkeiten bei der Didaktisierung

---

<sup>156</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Foi chamar atencao deles para alguns aspectos estéticos do filme, ponto final. E daí linguisticamente eles poderem descrever e falar sobre isso, né?! Justamente com a rede de associacoes que a gente tinha feito, com palavras que a gente tinha pego antes, e etc. Mas foi basicamente foi isso: chamar atencao deles para esses aspectos.“

Lehrkraft B verzeichnete eine Veränderung hinsichtlich der von ihr aufgestellten Lernziele, wenn solche Lehrmaterialien im Spiel sind. Vor der Teilnahme an der Studie meinte Lehrkraft B mehr Wert auf die Vermittlung von grammatischen Phänomenen oder auf die Sicherung des Textverstehens legen zu müssen (Interview 8, S.5-6, Absatz 74; 76). Die Teilnahme an der angebotenen Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote habe eine Veränderung dieser Herangehensweise bewirkt. Lehrkraft B meinte, dass die Förderung der Wahrnehmung der ästhetischen, medienspezifischen Elemente der Werke durch die Lernenden den Hauptfokus der Unterrichtsvorbereitungen bildete (Interview 8, S.13, Absatz 212). Die ästhetische Dimension der Werke näher zu analysieren und somit die Wahrnehmungsfähigkeiten und den sprachlichen Ausdruck der Lerner zu fördern wurde von Lehrkraft B als wichtig erachtet. Auf die Frage, ob eine Veränderung in der eigenen Herangehensweise an solche Lernmaterialien festzustellen war antwortete Lehrkraft B wie folgt:

Ich glaube schon... das ist eine Sache, die mir am Anfang aufgefallen ist, [...] ich dachte so: „Der Text ist ein Arbeitsmaterial sozusagen, das man einsetzen kann, um jegliche Art von Inhalt zu vermitteln.“ Aber in Wirklichkeit gibt es Materialien oder Texte, die sich besser eignen für bestimmte Lerninhalte. Also [...] bin ich von einem vielleicht mehr nach der Grammatik oder Struktur gerichteten Ansatz zu einem eher ästhetischen Ansatz gelangt. Denn ich habe angefangen, über meine Lernziele für die Unterrichtsstunden nachzudenken, usw. Keine von denen hatten als übergeordnetes Ziel das Erlernen vom Konjunktiv II z.B. Es war etwas Anderes: „Interpretieren, Reflektieren über kulturelle Positionen, innerhalb eines Systems, eines Landes, oder so was Ähnliches... über ästhetische Elemente des Filmes, Textes nachdenken [...]“<sup>157</sup>

Lehrkraft B meinte, sie würde sich nach der Teilnahme an der Lehrveranstaltung sicherer bzgl. der Didaktisierung von Literatur und Kunst im Allgemeinen für den DaF-Unterricht fühlen. Dabei müsse sie sich nicht mehr auf meistens sehr „selbstverständliche“ Lernziele wie Grammatikvermittlung stützen (Interview 8, S.30-31, Absatz 504).

---

<sup>157</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Eu acho que assim... é... uma coisa que eu tinha no começo [...] é que eu imaginava que assim: "Ah, o texto é um material, digamos assim, de trabalho que voce poderia utilizar para veicular qualquer tipo de conteúdo." Mas na verdade existem materiais ou texto que valem mais para determinados conteúdos. Então, eu acho que peguei.... [...] talvez eu tenha saltado de uma abordagem um pouco mais gramatical ou estrutural para uma abordagem um pouco mais estética. Porque eu comecei a pensar em todos os meus objetivos de aula e etc., nenhum deles tem mais essa coisa de: "Ah, o *übergeordnetes* Ziel é aprender o uso do *Konjunktiv II*." É outra coisa: "Ah, interpretar, pensar sobre, sei lá eu, posicoes culturais, dentro de um sistema, dentro de um país, qualquer coisa desse genero. É... pensar sobre esses elementos estéticos do filme, do texto.“

Lehrkraft B erklärte zusätzlich, dass ihr besonders die Beispiele für Didaktisierungen geholfen haben, die Ansätze in die Praxis umzusetzen. Vor allem die Beispiele rund um den Kurzfilm *Kleingeld* und die Unterrichtsvorschläge zur *Dreigroschenoper* von Badstübner-Kizik (2014) hätten sie stark geprägt und den Blick für eine Herangehensweise eröffnet, welche den Fokus auf die ästhetischen Elemente der Texte legt (Interview 8, S.27, Absatz 446). Für sie hätten diese Beispiele einer möglichen Umsetzung der Ansätze in der Lehrveranstaltung schon eher aufkommen müssen (Interview 8, S.27, Absatz 444-451).

Außerdem äußerte sich Lehrkraft B zu der Schwierigkeit, solche Zusatzmaterialien in Einklang mit dem vorgegebenen Lehrwerk zu bringen. Im Laufe der Zeit habe Lehrkraft B am Sprachenzentrum mehr Erfahrung gesammelt und sich dadurch immer mehr vom Lehrwerk gelöst. Viele Aktivitäten und Unterrichtseinheiten, welche im Buch vorgeschlagen werden, würden nicht immer zu den Lernbedürfnissen und –interessen der Lernenden am Celin-UFPR passen. Mit der Erfahrung habe sie gelernt, besser mit dem Lehrwerk zu arbeiten und dieses als weiteres Lernmedium anzusehen, das auch durch andere ergänzt werden könne und sogar müsse (Interview 8, S.27-28, Absatz 458-460).

Darüber hinaus äußerte sich Lehrkraft B hinsichtlich der Einstellung der Lernenden zum Einsatz von Literatur und Kunst im Allgemeinen im DaF-Unterricht am Sprachenzentrum Celin-UFPR. Laut Lehrkraft seien die Lernenden offen für die Arbeit mit solchen Zusatzmaterialien und reagieren auf sie je nach körperlichen und geistigen Zustand am jeweiligen Tag mit Motivation und Begeisterung (Interview 8, S.28, Absatz 462). Viele der Lernenden arbeiten tagsüber und besuchen den Deutschkurs abends oder auch am Samstagvormittag und seien nicht immer in der Lage, sich für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Literatur oder Kunst zu begeistern (Interview 8, S.29, 478). Es sei für Lehrkraft B wichtig, eine gute Balance zwischen der Arbeit mit den Inhalten des Lehrwerks und anderen Zusatzmaterialien zu finden (Interview 8, S.29, Absatz 478-480).

Insgesamt lässt sich in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und in den Reflexionen von Lehrkraft B über die eigene Lehrpraxis ein starker Einfluss der im Rahmen dieser Studie angebotenen Lehrveranstaltung vermuten. Vor allem die bewusst formulierte Absicht, die ästhetische Dimension der behandelten Werke stärker in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit den Materialien zu rücken ist

hier auffällig. Dies geschah in allen drei Unterrichtseinheiten, wurde vor allem aber sehr deutlich in den Unterrichtssequenzen zum Kurzfilm *andersartig*. Hier wurden durch gezielte Fragetechniken die medienspezifischen Aspekte des Films von den Teilnehmern erarbeitet. Auch die Ausführungen von Lehrkraft B im retrospektiven Interview unterstützen den Eindruck, dass die behandelten Inhalte und die Diskussionen in der Lehrveranstaltung zu einer Veränderung in der Herangehensweise an literarische Texte und ästhetische Lernangebote geführt haben, vor allem was das Thematisieren von ästhetischen Elementen der Werke angeht, seien sie sprachlich-interpretativ im Falle vom Märchen und vom Gedicht, oder audiovisuell im Falle vom Kurzfilm.

Darüber hinaus fallen auch andere Aspekte der Unterrichtseinheiten auf, die sich mit den Prämissen des ästhetischen Lernens decken. Was hier unter „Förderung der Emotionalität“ subsumiert wurde, sind Unterrichtssequenzen, in denen Lernende dazu angeregt wurden, sich ihrer persönlichen Einstellungen zu den behandelten Inhalten und Themen zu vergegenwärtigen und diese sprachlich in der Gruppe zu äußern. Einige dieser Aktivitäten beinhalteten außerdem eine Art Perspektivenwechsel zur Einübung von Empathie, im Falle von Tawada, für die Position aus der sie schreibt und wie sie dadurch mit der Sprache spielen kann. Und im Falle vom Kurzfilm *andersartig* handelte es sich um eine Art Empathie für die Perspektive eines Kindes, das mit den Grausamkeiten des Krieges fertig werden muss. Dies kann unter Umständen zu mehr Identifikation seitens der Lernenden und daraus folgend zu mehr Anteilnahme im Unterricht führen.

Auch andere Aspekte wie die „Förderung ganzheitlichen Lernens“, die „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ sowie die „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ sind in den Unterrichtseinheiten vorhanden. Das ganzheitliche Lernen in Form von der Einbeziehung unterschiedlicher literarischen Textsorten und Künste, aber auch im Sinne von Lernen mit allen Sinnen, wenn beispielsweise die TN aufgefordert werden, eine Landschaft zur Muttersprache zu malen oder Ideogramme für die Fremdsprache zu entwerfen.

Weiterhin auffallend ist die Verinnerlichung bestimmter Prämissen einer Didaktik der Literarizität und einer symbolischen Kompetenz. Dies äußerte sich am deutlichsten in manchen Ausführungen im retrospektiven Interview. Die in

Lehrwerken und im GER weitverbreitete Konzeption von Kommunikation in der Fremdsprache als reibungslosen Prozess zwischen Sender und Empfänger wurde von Lehrkraft B hinterfragt. Für Lehrkraft B bewirken literarische Werke wie das Gedicht *Wortstellung* von Tawada oder auch das Buch *fom winde ferfeelt* von Zé do Rock durch ihre schonungslose Sprachreflexion eine starke Befremdung beim Leser, der dadurch plötzlich dazu befähigt wird andere, bisher ungeahnte Möglichkeiten der Bedeutungsgenerierung durch Sprache zu entdecken. Außerdem lässt sich in vielen der textanalytischen und interpretativen Aufgaben, die sich Lehrkraft B für die Arbeit mit den vorgegebenen Materialien ausgedacht hat, eine „Förderung des Bewusstseins für die Vieldeutigkeit der Sprache“ erkennen, denn die Lernenden wurden oft dazu angeregt, an unterschiedlichen Text- bzw. Filmstellen verschiedene Interpretationen zu bringen, sie z.T. im Deutungsgespräch zu verbalisieren und sich mit den Deutungen anderer zu befassen. Diese weitaus komplexere Konzeption von Sprache als das dem GER zugrundeliegendem Sprachverständnis wird in der Didaktik der Literarizität (DOBSTADT/RIEDNER 2011b) als Grundlage für den FS-Unterricht angesehen. Auch die Betrachtung der Form als bedeutungstragendes Element wurde zudem immer wieder in den Unterrichtseinheiten angestrebt. Dies ist einer der Aspekte der Didaktik der Literarizität, der wahrscheinlich am ehesten begriffen wurde und sich in die eigene Lehrpraxis von Lehrkraft B integrieren lassen hat. Auch wenn die didaktische Umsetzung mangels genügender Beispiele sich als kein einfacher Prozess offenbart hat, gelang es Lehrkraft B in vielen Unterrichtssequenzen den Blick ihrer Lerner für die sprachliche Form und im Falle vom Kurzfilm für audiovisuelle Elemente zu schärfen.

### 5.3.3 Lehrkraft C

Lehrkraft C erteilte alle ihre Unterrichtsstunden im *Alemão VI*-Kurs am Celin-UFPR. Das geschätzte Sprachniveau der Kursteilnehmer auf dieser Stufe ist B1.2. Lehrkraft C hatte im Vorfeld an der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote teilgenommen. Für alle drei von ihr erteilten Unterrichtsstunden sah Lehrkraft C jeweils zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vor.

Für den Unterricht rund um das Märchen *Rotkäppchen* plante Lehrkraft C zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten ein. Lehrkraft C hatte bereits vor dem Anfang der

Stunde einige Bilder aus dem Märchen *Rotkäppchen* an der Tafel angebracht. Gleich zum Anfang des Unterrichts fragte sie aus welchem Märchen diese Bilder stammten. Lehrkraft C hatte die Namen der Figuren und Charaktereigenschaften auf Zettel geschrieben. Die Kursteilnehmer sollten die Zettel den Bildern zuordnen und unter das Bild an die Tafel kleben. Mehrere Zuordnungen waren möglich.

Anschließend teilte die Lehrkraft die TN in drei Gruppen. Jede Gruppe bekam Ausschnitte aus einem *Comic*<sup>158</sup> zum Märchen *Rotkäppchen*. Die TN sollten die richtige Reihenfolge der durcheinander gekommenen *frames* finden und die Sprechblasen von jedem *frame* selbst füllen. Die Reihenfolge der *frames* wurde danach im Plenum verglichen und jede Gruppe las die Sprechblasen ihrer *frames* der gesamten Gruppe vor. Lehrkraft C teilte dann den *Rotkäppchen*-Text von den Brüdern Grimm aus. Allerdings fehlte das Ende der Geschichte und der Text war in drei Teile geteilt. Jede Gruppe sollte einen Teil davon lesen und nach der Lektüre über ein mögliches Ende des Märchens sprechen. Lehrkraft C bat dann die TN der jeweiligen Gruppen darum, unter sich Rollen zu verteilen und den Text so lebendig wie möglich vorzulesen. Nach der Gruppenarbeit haben alle drei Gruppen ihre Textteile im Plenum vorgelesen. Jeder Kursteilnehmer übernahm dabei die Rolle einer bestimmten Figur.

Die Lernenden bekamen danach neue *Frames*, in die sie das Ende der Geschichte in die leeren Sprechblasen schreiben sollten. Sie durften sich für die Originalversion oder für ein selbst erfundenes Ende entscheiden. Danach sollte sich jeder Lerner einen Partner aussuchen, sodass sie sich das selbst geschriebene Ende gegenseitig zeigen konnten.

Das Originalende wurde anschließend von Lehrkraft C selbst vorgelesen. Nach der Lektüre diskutierten die Kursteilnehmer gemeinsam mit der Lehrkraft im Plenum, ob die Versionen im *Comic* anders waren als bei den Brüdern Grimm. Als Ausklang der Stunde fragte Lehrkraft C, ob sie das Märchen gut fanden und welche andere Märchen sie kannten.

Bei der näheren Analyse dieser Unterrichtsstunden wurden verschiedene Unterrichtssequenzen den folgenden Kategorien zugeordnet:

- Förderung ganzheitlichen Lernens

---

<sup>158</sup> Es handelte sich um den in Brasilien verbreiteten *Comic* für Kinder *Turma da Mônica* (2016) von Maurício de Souza.



- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Unter „Förderung ganzheitlichen Lernens“ wurden Unterrichtssequenzen subsumiert, in denen der *Comic* von *Turma da Mônica* eine Rolle spielte. Dies sorgte für die Bildung eines, wenn auch nicht sehr umfangreichen, Medienverbundes, der aus dem Märchen der Brüder Grimm selbst und dem *Comic* bestand. In diesen Unterrichtssequenzen dienten die *Frames* vorwiegend als Grundlage handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben. Gegen Ende der Stunde wurde ein kurzer Vergleich zwischen beiden Textgattungen, zumindest auf der narrativen Ebene, von der Lehrkraft angestrebt. Die Kursteilnehmer wurden dazu angeregt, einen Vergleich zwischen den Versionen der in der Stunde erfundenen Geschichten und dem Ende der „Originalversion“ der Brüder Grimm anzustellen. Allerdings blieb dieser Vergleich auf einer relativ oberflächlichen Ebene. In keinem Moment der Unterrichtsstunde wurde ein Vergleich der medienspezifischen Merkmale zwischen den literarischen Gattungen Märchen und *Comics* angestrebt. Nichtsdestotrotz mussten die Lerner sich Gedanken über das passende Register, die Textlänge und narrative Kohärenz der Sprechblasen machen, die ja zur Spezifik des Genres *Comics* gehören.

In der Unterrichtsstunde von Lehrkraft C gab es Sequenzen, welche unter „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ subsumiert wurden. Der soziale Charakter des Unterrichts war praktisch in der gesamten Durchführung der unterschiedlichen Aktivitäten zu bemerken. Lehrkraft C initiierte mehrfach Gruppenarbeiten, sei es beim Einstieg in das Thema durch das gemeinsame Zuordnen von Bildern und Figuren und ihren Eigenschaften, sei es bei der Bearbeitung des *Comics* und des Märchens oder auch bei der Präsentation der selbst geschriebenen Texte im Plenum. Handlungsorientierte Aufgaben waren in der Unterrichtsstunde ebenfalls vorgesehen, wie etwa die eigene Schreibproduktion mit Vorlage der *Frames*, oder das Vorlesen der Geschichte mit Verteilung von Rollen, das gewisse Züge eines Theaterspiels angenommen hat. Diese Unterrichtssequenzen wurden ebenfalls der Kategorie „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ zugeordnet, denn sowohl bei der eigentlichen Schreibproduktion, als auch bei der performativen Lektüre der *Frames* wurden die Lernenden dazu angeregt, ihrer Vorstellungskraft und ihrer Phantasie

freie Bahn zu gewähren, wie Lehrkraft C im retrospektiven Interview selbst erzählte (Interview 9, S.13, Absatz 197).

Für den Unterricht mit den Gedichten von Yoko Tawada hat Lehrkraft C ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vorgesehen. Gleich zum Anfang des Unterrichts kündigte Lehrkraft C an, dass es in der Stunde wieder um Literatur gehen würde, und dass es sich dabei um eine Autorin mit japanischem Hintergrund handelte. Sie fragte dann die Kursteilnehmer, was sie aus Japan kennen, und schrieb Schlüsselwörter an die Tafel. Anschließend präsentierte sie einen *Power-Point* mit Kunstgemälden<sup>159</sup>, welche den Einfluss der japanischen Kunst auf westliche Maler illustrierten, ein Phänomen, das sie als Japonismus bezeichnete. Die Teilnehmer sollten sich die Bilder anschauen und den Titel der Gemälde erraten.

Anschließend zeigte Lehrkraft C eine weitere Folie mit einem Foto von Tawada und kurzen Informationen zu ihrem Lebenslauf. Der Text wurde von den Kursteilnehmern im Plenum vorgelesen. Danach stellte die Lehrkraft folgende Frage: *Was heißt japanisch-deutsch in diesem Zusammenhang? Was denkt ihr, was macht sie für Kunst?* Nachdem die TN ihre Vermutungen im Plenum äußerten, gab Lehrkraft C bekannt, dass es sich um eine Schriftstellerin handelte. Sie stellte dann folgende Frage im Plenum: *Welche Motive, welche Themen könnten für Yoko Tawada interessant sein, wenn sie über Deutschland schreiben möchte?* Die Frage wurde im Plenum kurz diskutiert bis sie auf das Thema „Sprache“ kamen. Lehrkraft C stellte kurz den Gedichtband *Abenteuer der deutschen Grammatik* vor und bat die Lernenden den Klappentext auf der *Power-Point*-Präsentation vorzulesen.

Danach kam die Phase der eigentlichen Textbegegnung. Lehrkraft C verteilte die Gedichte, die in der Partnerarbeit rezipiert werden sollten. Die TN sollten das Blatt falten und zuerst zu zweit das Gedicht *Wortstellung* lesen. Jedes Paar bekam jeweils ein Schnipsel mit jeweils einem Fragekomplex zu folgenden Aspekten des Gedichts: *Rhythmus: Welche Buchstaben oder Silben wiederholen sich? Gibt es Effekte, die diese Buchstaben oder Wiederholungen kreieren?; Themen: Welche thematischen Linien werden im Gedicht behandelt? Aus welchem Bereich nimmt sie viele Begriffe?; Zusammenhang: Welche Spiele mit der Form und Inhalt sind hier zu sehen?; Poetische Wörter: Gibt es Wörter im Gedicht, die du besonders poetisch*

---

<sup>159</sup> *Kanbun-Schönheiten* unsigniert, Schule des Iwasa Matabei (1578-1650); *Musik* (1895) von Gustav Klimt; *Schlafzimmer-Szene* (um 1716-1748) von Kawamata Tsunemasa, *Nach dem Bad* (1794) von Tani Buncho, *Dame mit Fächer* 1917 von Gustav Klimt und „Ohne Titel“ (1901) von Paul Klee.

*findest? Warum?; Grammatikphänomene: Von welchen grammatikalischen Phänomenen spricht Yoko Tawada hier? Welche hast du bemerkt?* Die Lehrkraft unterstützte die Lektüre des Textes während der Partnerarbeit, und die Analyse des Gedichtes wurde anschließend im Plenum durchgeführt. Während der Arbeit mit den Gedichten spielte die Lehrkraft ein ruhiges japanisches Lied<sup>160</sup> ab.

Nach der Bearbeitung des Gedichtes *Wortstellung* beschäftigten sich die Lerner mit dem Gedicht *Die zweite Person*. Jedes Paar bekam wieder einen Schnipsel mit Fragen zu bestimmten Aspekten des Textes: *Rhythmus und Reime: Welche Worte, Silben oder Buchstaben sind im Gedicht ähnlich? Welchen Effekt produziert es beim Lesen?; Themen: Was für ein Thema oder Themen fokussiert sie im Text?; Zusammenhang: Welche Elemente tragen dazu bei, das Gedicht mit Kohäsion (Zusammenhang) zu lesen?; Poetische Wörter: Gibt es Wörter im Gedicht, die du besonders poetisch findest? Warum?; Grammatikphänomene: Von welchen grammatikalischen Phänomenen spricht Yoko Tawada hier? Welche hast du bemerkt?* Die Antworten wurden ebenfalls anschließend im Plenum diskutiert.

Als Hausaufgabe sollten sich die Lernenden ein grammatisches Phänomen der deutschen Sprache aussuchen und ein Gedicht darüber schreiben. Diese Aufgabe veranlasste Lehrkraft C gemeinsam mit den Kursteilnehmern einen „Gedichtband“ zu verfassen, der in Form von einem *Zine*<sup>161</sup> gedruckt wurde.

Die Unterrichtssequenzen dieser Stunde wurden den folgenden Kategorien zugeordnet:

- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung der Emotionalität
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Der Kategorie „Förderung ganzheitlichen Lernens“ wurden Unterrichtssequenzen zugeordnet, welche durch den Einsatz von anderen Werken aus einem anderen Kunstbereich, in dem Fall die Malerei und die Musik, die visuellen und auditiven

<sup>160</sup> Leider konnte hier nicht genau ermittelt werden, um welches Lied es sich handelt. Lehrkraft C gab an, sie hätte das Lied aus dem *Soundtrack* vom Film *Kill Bill* entnommen.

<sup>161</sup> Das Ergebnis dieser Klassenarbeit ist im Anhang 7 zu sehen.

Sinneskanäle beim Lernprozess gezielt gefördert und für eine künstlerische Vielfalt gesorgt haben. Auch wenn die eingesetzten Werke nur zur Einstimmung in die Arbeit mit den Texten von Tawada gedient haben (Interview 9, S.18-19, Absatz 361-377) und von der Lehrkraft davon abgesehen wurde, eine tiefgehende analytische Betrachtung der Kunstwerke anzustoßen, schaffte es Lehrkraft C unterschiedliche Künste in ihren Unterricht miteinzubeziehen.

Der Kategorie „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ wurden Unterrichtssequenzen zugeordnet, welche die Bearbeitung der Texte in der Partnerarbeit vorgesehen haben. Die Handlungsorientierung und Produktionsorientierung waren vor allem in der alle letzten Aufgabe vertreten, bei der die Lerner ausgehend von der Thematik der Sprachreflexion in Tawadas Gedichten selbst einen kreativen Text verfassen sollten. Diese Aufgabe mündete letztendlich in die Veröffentlichung eines Produkts, nämlich den kleinen Gedichtband, der von den Lernenden mit Unterstützung der Lehrkraft allen Kursteilnehmern zugänglich gemacht wurde.

Unter der Kategorie „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ wurden Unterrichtssequenzen subsumiert, welche die eigentliche Bearbeitung des Textes beinhalteten. Durch die Fokussierung auf bestimmte Aspekte des Textes, wurden die Lernenden dazu angeregt, die Gedichte genauer zu lesen, auf bestimmte Elemente zu achten, welche unterschiedliche Facetten der Texte offenbaren. Damit verbunden war die Fokussierung auf die sprachliche Form, was zur Förderung einer symbolischen Kompetenz beitrug. Durch die Aufgabenstellung, welche die Lektüre der Gedichte gesteuert hat, wurde die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Form der Texte gelenkt. Rhythmus, Wiederholungen, Klang, Grammatik, usw. rückten in den Mittelpunkt der Textrezeption. Diesen Fokus kann man der Kategorie „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ zuschreiben, denn die Lehrkraft setzte die Aufgabe gezielt ein, um die Wahrnehmung der poetischen Sprachmittel im Text in den Blickpunkt zu rücken. Die „Ästhetische Dimension“ der Werke kam somit zum Tragen im Unterricht, ohne jedoch, dass Lehrkraft C zu sehr die Textinterpretation und die Verbalisierung der Wirkung dieser Mittel durch die Lernenden beeinflussen musste.

Auf die Frage, warum die Lehrkraft die Bearbeitung der Texte anhand dieser Leitfragen gestaltet hat, antwortete sie im retrospektiven Interview wie folgt:

[...] Das war eine informelle Analyse, und das war schon sehr viel für sie, als Analyse eines literarischen Textes. Und ich dachte, sie sind ja keine Philologen und ich muss nicht von ihnen eine sehr formelle Analyse verlangen. [...] Ich dachte, dass wenn jede Gruppe Fragen bekommt, dann würden sie den Text über die Form interpretieren. Das war meine Absicht, dass sie das Gedicht über die Form interpretieren. Und auch über den Inhalt, denn, wenn ich über interne Kohäsion spreche... aber die Idee war, dass sie die Form fokussieren.<sup>162</sup> [...] (Interview 11, S.17, Absatz 348).

Unter den Kategorien „Förderung der Emotionalität“ und „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ wurde die Aufgabe zum kreativen Schreiben zugeordnet. Bei der Lösung dieser Aufgabe sollten die Lernenden selbst ein grammatisches Phänomen der deutschen Sprache aussuchen und aus ihrer Perspektive ein Gedicht schreiben. Diese Art der Subjektivierung fördert die Anteilnahme der Lernenden, die letzten Endes in der Veröffentlichung eines Heftes mit ganz persönlichen Texten zur deutschen Sprache zum Ausdruck kam, wie das Beispiel im Anhang 7 belegt. Lehrkraft C äußerte sich zum Aspekt der Emotionalität und Kreativität beim Einsatz von Literatur im Unterricht wie folgt:

[...] Also, ich denke, dass Literatur auch die Sensibilität fördert, nicht nur ästhetisch, weißt du? Aber auch die Sensibilität während der Stunde, man kümmert sich mehr um die Sensibilität. Ich versuche so was mit anderen Texten im Unterricht, aber ich denke, diese Arbeit mit literarischen Texten ermöglicht etwas, was von alleine kommt. [...] <sup>163</sup> (Interview 11, S.21, Absatz 406).

Den Unterricht zum Kurzfilm *andersartig* hat Lehrkraft C mit einer Spracharbeit rund um das Wort „andersartig“ begonnen. Die Lehrkraft fragte, was überhaupt andersartig heißt, was Antonyme für das Wort andersartig sind, und welche Gefühle dieses Wort bei den Lernenden wachruft. Die Lernenden sollten dann in Gruppen darüber sprechen, wie man bzgl. der Kategorien Stellungnahme, Aussehen, Kultur, Glaube, Lebensweisen, Verhalten andersartig sein kann. Anschließend wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum mündlich besprochen.

<sup>162</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] era uma análise poética completamente informal e mesmo assim já era muita coisa para eles, assim, enquanto literatura e análise de literatura. Aí eu imaginei assim: „Bom, eles não são de Letras. Começa por aí. Eu não preciso cobrar deles uma análise a nível formal. Dai eu pensei que cada grupo recebendo uma pergunta, eles iriam se dando achados de interpretação por meio da forma. Isso que foi a minha intenção assim, de eles interpretarem o poema por vias formais. E por conteúdo também, porque quando eu falo de coesão e falo de coesão interna... mas a ideia é que eles também focassem na forma. [...]”

<sup>163</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Então eu acho que literatura também promove essa sensibilidade, não só estética, sabe? Mas também a sensibilidade da aula mesmo, as fragilidades que existem acabam sendo mais cuidadas, eu acho. Eu tento fazer isso em outros tipos de aula, mas eu acho que esse tipo de trabalho com texto literário permite, assim, já é uma coisa que vem, né?!”

Gleich danach zeigte die Lehrkraft drei unterschiedliche Bilder von Hildegard Wohlgemuth<sup>164</sup> und gab den Kursteilnehmern folgende Aufgabe, die wieder in Gruppen durchgeführt werden sollte: *Schaut euch die Bilder an und diskutiert in der Gruppe. Was haben die Bilder gemeinsam? Denkt nicht nur an die Form, sondern Farben, sind die schön oder sind sie hässlich, usw.? Wie kann man diese Gemälde mit "anders sein" assoziieren?* Nach der Diskussion in der Gruppe äußerten sich die TN zu den Bildern im Plenum. Anschließend gab die Lehrkraft kurze Informationen über den Film und erklärte die erste Aufgabe dazu: *Wir schauen uns die ersten 30 Sekunden ohne Ton an, und ihr notiert, welche die Eigenschaften des Films sind. Ist das schön oder hässlich? Mit realen Personen oder nicht? usw.* Nach dem Sehen kommentierten TN und Lehrkraft den Film im Plenum. Lehrkraft C versuchte den TN zu helfen, die ersten Eindrücke zum Film zu versprachlichen. Sie fragte: *Was ist das für eine Sorte Film? Wie sind Zeichentrickfilme normalerweise?* Sie stellte dann folgende Aufgabe mithilfe einer *Power-Point-Folie*: *Welche deutschen Namen für bekannte Zeichentrickfiguren kennt ihr? Hier sind ein paar Namen von bekannten Zeichentrickfiguren. Versucht in der Gruppe zu erraten, wie sie auf Portugiesisch heißen.* Lehrkraft und TN verglichen dann die Antworten im Plenum. Dabei zeigte die Lehrkraft eine *Power-Point-Folie* mit den richtigen Antworten, auf der kurze *Gifs* von den Zeichentrickfilmen zu sehen waren.

Danach zeigte die Lehrkraft die erste Minute vom Kurzfilm wieder ohne Ton und gab den Lernern folgende Aufgabe: *Zwei Personen in jeder Gruppe beschreiben die Eigenschaften des Mädchens. Welche Eigenschaften können wir ohne Ton erkennen? Und die anderen Gruppenteilnehmer beschreiben die Handlung, was machen die Personen im Film?* Die TN schauten sich den Film an und diskutierten die Fragen in den Gruppen. Lehrkraft und TN verglichen danach die Antworten im Plenum.

Lehrkraft C erklärte dann, dass sie den Filmausschnitt mit Ton sehen würden. Sie fragte: *Was denkt ihr, wie ist die Stimme vom Mädchen?* Lehrkraft verteilt Schnipsel mit den Sätzen aus dem Film und sagte: *Schaut euch das an und vergleicht es mit euren Vermutungen!* Lehrkraft C bat dann die Kursteilnehmer darum, die Satzteile miteinander zu verbinden und die richtige Reihenfolge der Sätze

---

<sup>164</sup> Öffnung (1988); Öffnung (1994); o.T (1995).



zu finden. Zur Kontrolle schauten sich die Lernenden den Videoausschnitt nochmals an.

In der nächsten Phase des Unterrichts stellte die Lehrkraft folgende Frage im Plenum: *Was denkt ihr, was mit diesem Mädchen passiert?* Sie spielte dann den zweiten Abschnitt des Films mit Ton ab. Nach dem Sehen stellte Lehrkraft C ein paar Fragen zum Textverstehen und erklärte, dass es sich im Film um Hildegard Wohlgemuth handelt, die die Bilder gemalt hatte. Außerdem gab sie Informationen über den weiteren Verlauf des Lebens von Wohlgemuth.

Zum Schluss bekamen die Lernenden folgende Aufgabe: *Wir kennen jetzt die Lebensgeschichte von Hildegard Wohlgemuth. Wenn ihr ein Interview mit ihr führen könntet, welche Fragen würdet ihr ihr stellen? Denkt euch drei Fragen aus!* TN arbeiteten in Gruppen und Lehrkraft C unterstützte die Arbeit. Lehrkraft C fragte am Ende der Stunde: *Welche Botschaft hat der Film?* Die Frage wurde kurz im Plenum besprochen.

Bei der Analyse der Unterrichtsstunde zum Kurzfilm *andersartig* wurden unterschiedliche Unterrichtssequenzen den folgenden Kategorien subsumiert:

- Förderung der Emotionalität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung ganzheitlichen Lernen
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt

Der Kategorie „Förderung der Emotionalität“ wurden vor allem die Unterrichtssequenzen zugeordnet, die zur Einstimmung auf den Kurzfilm gedient haben. Die Lernenden wurden dazu aufgefordert, sich persönlich zum Wort „andersartig“ zu positionieren und Beispiele dafür zu geben, was sie unter andersartig verstehen. Diese erste Aufgabe führte nicht nur ein wichtiges Motiv des Films ein, sie regte die Lerner dazu an, sich Gedanken über die eigene Haltung zu machen und diese im Gespräch mit anderen Kursteilnehmer zu versprachlichen. Außerdem sollten sich die Lerner nach der Bearbeitung des Kurzfilms vorstellen, sie hätten die Möglichkeit, Wohlgemuth zu interviewen. Dafür sollten sie sich Fragen ausdenken, also sich in sie hineinversetzen, Empathie für ihre traumatischen Erlebnisse entwickeln.



Unter „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ fielen Unterrichtssequenzen, welche die Bearbeitung von Aufgaben in Gruppen beinhalteten. Außerdem sollten die Lerner ausgehend vom Text Fragen für ein potentielles Interview mit Hildegard Wohlgemuth formulieren, eine Art Weiterführung der Arbeit mit dem Film, die in ein anderes Textformat einmündete.

Die Unterrichtssequenzen, welche die Bearbeitung von Wohlgemuths Gemälden und das eigentliche Sehen des Videos mit und ohne Ton wurden der Kategorie „Förderung ganzheitlichen Lernens“ zugeordnet. Der Einsatz der Gemälde sorgte für eine gewisse Vielfalt der Künste, entsprechend den Prämissen des ästhetischen Lernens. Außerdem fokussierte Lehrkraft C das Visuelle beim ersten Sehen eines Ausschnitts des Kurzfilms, indem sie den Film erst mal ohne Ton zeigte. Somit ermöglichte sie eine differenzierte Wahrnehmung der medialen Eigenschaften des Materials und rückte die „Ästhetische Dimension“ des Textes in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem Film. Hierzu äußerte sich Lehrkraft C im Laufe des retrospektiven Interviews wie folgt: „I: Weswegen hast du den Film ohne Ton gezeigt?; B: Ja, sodass ich sehen konnte, wie sie zu dem rein Visuellen standen, was das bei ihnen aufrufen würde... welche Gefühle das vielleicht hervorbringen würde...“

In diesem Zusammenhang wurde Lehrkraft C gefragt, ob und warum sie eine Art Befremdung bei den Lernenden verursachen möchte, indem sie die Lerner bewusst Hypothesen aufbauen ließ, die dann im Laufe der Stunde meistens revidiert wurden. Darauf antwortete sie wie folgt:

[...] Ich habe noch nicht so genau über die didaktischen Ziele nachgedacht, aber ich denke, dass wir Diskussionsstoff schaffen, sie [die Lerner] selbst kommen darauf, ich muss nichts sagen, sie sprechen sich gegenseitig an: „Aber wieso?“ Und sie sprechen Deutsch dabei. [...] Das motiviert die Interaktion zwischen ihnen, regt sie an... ich denke, dass das mit dem Ästhetischen, wenn man an etwas Visuelles denkt und hinterher einen Überraschungseffekt erlebt, ich denke das ist sehr... ästhetisch gesehen sehr positiv, eine wichtige Erfahrung. Das ist etwas Unerwartetes für den Lerner. [...] Und dieser Aspekt, dass ihre Wahrnehmung hinterfragt wird, auch meine Wahrnehmung, weil ich [...] auch dachte: „Das ist eine einfache Geschichte“, und plötzlich kam die Bombe und alles hat sich verändert. Ich wollte also dasselbe Gefühl bei ihnen (den Lernern) hervorrufen, ästhetisch gesehen [...] <sup>165</sup> (Interview 9, S.49-50; 83-90, S.3; 5).

---

<sup>165</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Assim eu nunca pensei nos objetivos didáticos exatamente disso, mas eu acho que a gente também cria uma discussão depois, eles mesmos assim, eu não preciso falar e falam uns com os outros: „Nossa, mas wieso?“ E eles falam em alemão mesmo [...]

Unter der Kategorie „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ fielen die Unterrichtssequenzen, in denen die Lerner dazu aufgefordert wurden, die Handlung des Films mit eigenen Wörtern wiederzugeben und das Mädchen im Film näher, durch Charaktereigenschaften, zu beschreiben. Bei einer solchen Aufgabe müssen die Lerner das Gesehene und Gehörte in einen Kontext setzen, Bedeutungen generieren, dies artikulieren und in der Gruppe aushandeln. Außerdem wurden die Lernenden am Ende der Stunde gefragt, was für sie die Botschaft des Kurzfilms sei. Auch wenn es wenig Zeit für die Beantwortung dieser Frage gab, versuchten die Lerner ihre Interpretationen im Plenum zum Ausdruck zu bringen und übten am Film ihre Interpretationskompetenz.

Im retrospektiven Interview wurde Lehrkraft C darum gebeten, über eine mögliche Veränderung ihrer Lehrpraxis vor allem in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Medien im eigenen Unterricht zu reflektieren. Dabei antwortete sie, dass ihr Umgang mit den Texten im Unterricht sich sehr verändert hat, und dass dies größtenteils an ihrer Teilnahme an diesem Forschungsprojekt lag. Hinsichtlich möglicher Lernzielsetzung bei der Bearbeitung solcher Texte meinte Lehrkraft C, dass sie vor dem Projekt eher dazu tendierte, Verstehensaufgaben zu stellen, ohne den ästhetischen Merkmalen der Texte Aufmerksamkeit zu schenken (Interview 9, S.21, Absatz 407-410). Durch das Reflektieren über andere Möglichkeiten der Bearbeitung von Literatur und Kunst im Allgemeinen während ihrer Teilnahme an diesem Forschungsprojekt hätte sie gemerkt, wie viel interessanter es sein kann, ästhetische, medienspezifische Aspekte der Werke mit den Lernern gemeinsam zu analysieren, und dadurch zu vielfältigeren Interpretationen zu gelangen (Interview 9, S.9;21 Absatz 162;412).

Außerdem gab Lehrkraft C an, besonders die Einbeziehung von anderen Künsten, die mit dem zu bearbeitendem Werk in Verbindung stehen, in ihrem Unterricht umgesetzt zu haben. Auch die Möglichkeit, anhand von Literatur und Kunst die Emotionalität der Lerner direkter anzusprechen, wurde von Lehrkraft C erst

---

motiva um pouco a interação deles, fermenta um pouco... eu acho que essa coisa da estética também, quando você pensa alguma coisa baseada no visual e depois você tem uma surpresa, eu acho isso muito... esteticamente positivo, uma experiência boa, sabe?! [...] Isso, também para questionar a percepção deles, a minha percepção também, porque, às vezes, eu vejo e penso: [...] „Ah, é uma historinha tosca“, daí de repente veio a bomba e mudou tudo, assim. Então, era para causar também o que eu mesma senti, esteticamente falando, para eles também, né?!“

durch das Reflektieren über den Einsatz solcher Medien im FS-Unterricht bewusster. Außerdem meinte Lehrkraft C, sie hätte durch die Teilnahme am Forschungsprojekt gelernt, besser mit didaktisch-methodischen Mitteln zu arbeiten, welche die Ausarbeitung dieser eher emotional-affektiven Seite im Unterricht begünstigen (Interview 9, S.22, Absatz 420). Ein Beispiel dafür sei die handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe am Ende der Stunde zu den Gedichten von Yoko Tawada. Die kreativen Texte, die daraus entstanden, wurden in einem Heft zusammengetragen. Viele der Lerner hätten sich im Schreiben nicht nur persönlich zur deutschen Sprache geäußert, sondern auch für sie wichtige, politische *Statements* abgegeben. In diesem Sinne war die Lehrkraft sehr positiv überrascht über die Reaktionen der Kursteilnehmer auf die eingesetzten Materialien (Interview 9, S.14, Absatz 278).

Darüber hinaus schlug Lehrkraft C vor, dass man eine Art Materialsammlung für den Deutschunterricht am Celin-UFPR gestalten könnte, sodass jede Lehrkraft Zugang dazu hätte. Diese Materialien könnten von den am Sprachenzentrum tätigen Lehrkräften selbst gestaltet und für unterschiedliche Niveaustufen adaptiert werden (Interview 9, S.24, Absatz 468). Außerdem halte Lehrkraft C die Inklusion von literaturdidaktischen Inhalten im Curriculum der Deutschstudien an der UFPR für sinnvoll, denn die Beschäftigung mit Literatur im Rahmen des Studiums rege nicht zur Reflexion über deren Einsatz in der späteren Lehrpraxis an (Interview 9, S.30, Absatz 588).

#### 5.3.4 Lehrkraft D

Die Unterrichtsstunden von Lehrkraft D wurden im *Alemão* V-Kurs am Sprachenzentrum Celin-UFPR gehalten. Das geschätzte Sprachniveau der Kursteilnehmer nach dem GER entspricht der B1.1-Niveaustufe. Lehrkraft D ist eine der Lehrkräfte in der Studie, die nicht an der Lehrveranstaltung zum Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten teilgenommen hatte.

Für den Unterricht mit dem Text *Rotkäppchen* wurde von Lehrkraft D ca. zweieinhalb Unterrichtsstunden à 50 Minuten in Anspruch genommen. Im Unterricht hat sich Lehrkraft D selbständig dafür entschieden, den im Rahmen der zu diesem Projekt gehörenden Pilotstudie ausgesuchten Text *Frau Holle* der Brüder Grimm mit

einzu beziehen. Als Einstieg in die Texte hat Lehrkraft D mit den TN ein Assoziogramm zum Wort „Märchen“ an der Tafel veranschaulicht. Anschließend wurde die Kurzbiografie der Brüder Grimm in Form eines Lückentextes verteilt. Beim Vergleich der Antworten wurde oberflächlich auf den Entstehungskontext der Haus- und Kindermärchen der Gebrüder Grimm eingegangen. Am Ende dieser Stunde wurde eine Zusammenfassung der zwei Märchen ausgehändigt, welche als Hausaufgabe für die kommende Stunde gelesen werden sollte. Gleich zu Beginn der darauffolgenden Stunde sollten sich die TN in Gruppen den Handlungsverlauf beider Geschichten anhand von Eckpunkten vergegenwärtigen. Die Lektüre der zwei Märchen erfolgte danach in Gruppenarbeit. Anschließend sollten sich die Gruppen die zwei Märchen gegenseitig im Plenum erzählen.

Bei näherer Analyse der Unterrichtsstunde wurden den Unterrichtssequenzen folgende Kategorien zugeordnet:

- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung der Emotionalität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse

Bei der Kodierung „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ handelt es sich zum einen um die Unterrichtssequenz zur Vorentlastung der Texte, bei der ein Assoziogramm zum Thema Märchen zur Anwendung kam. Dabei wurden die ersten für diese literarische Gattung typischen textuellen Merkmale von den Lernenden selbst erarbeitet. Außerdem gelang es Lehrkraft D zumindest ansatzweise, dem Erzählcharakter dieser traditionellen Gattung gerecht zu werden, indem die Lernenden die Geschichte nacherzählen sollten. Gleichzeitig wurde hier auch die „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ geleistet, denn die TN sollten ausgehend vom Text eine mündliche Nacherzählung produzieren. Allerdings waren nicht alle TN in der Lage, die Aufgabe zu bewältigen. Die Lernenden, die das Märchen *Frau Holle* bearbeitet haben, waren sprachlich nicht in der Lage, den anderen TN die Handlung wiederzugeben. Laut Lehrkraft D beruhen die Schwierigkeiten der TN darin, dass sie trotz der vielen Aufgaben zur Überprüfung des Textverstehens den Text letztendlich sprachlich zu schwer fanden.

[...] ich denke, sie haben [den Text] gelesen und nicht verstanden [...]. Die anderen haben es geschafft, *Rotkäppchen* zu erzählen, weil er natürlich einfacher war. Aber ich weiß nicht, ob das so war, weil sie es nicht verstanden haben... sie haben es nicht verstanden, aber ich weiß nicht, was ich hätte anders machen können“<sup>166</sup> (Interview 10, S. 4, Absatz 70).

Der überwiegende Fokus der Unterrichtsstunde lag auf dem Textverstehen. Die Mehrheit der Aufgaben vor und während des Lesens zielten darauf ab, das Textverstehen zu überprüfen. Dies lässt sich daran festmachen, dass die ersten Vokabeln schon als Vorentlastung aktiviert wurden, auch die Zusammenfassungen der Märchen dienten zur Erleichterung des Textverstehens: „Damit sie einen ersten Kontakt mit der Geschichte haben, denn die Märchen waren zwei, drei Seiten lang [...] ich dachte, es wäre zu schwer, sie direkt damit zu konfrontieren [...]“<sup>167</sup> (Interview 10, S. 3, Absatz 50). Auch die Aufgabe, bei der die Lerner Textteile in die richtige Reihenfolge bringen sollten, diente zur Sicherung des Textverstehens (Interview 10, S. 4, Absatz 68). Dieser Fokus führte allerdings letztendlich dazu, dass wesentliche Merkmale der literarischen Gattung Märchen außer Acht gelassen wurden. Eine textanalytische Herangehensweise, welche die sprachliche Sprachgestaltung beider Märchen in den Mittelpunkt rücken würde, war nicht beabsichtigt. Trotz sozial- und handlungsorientierter Aufgabenstellungen und der von Lehrkraft D an manchen Stellen beabsichtigten „Förderung der Emotionalität“ wurde ein umfassendes Textverstehen nicht bei allen Lernenden erreicht. Dies ist letzten Endes daran zu erkennen, dass die TN nicht in der Lage waren, ansatzweise den Handlungsstrang der Geschichte von *Frau Holle* zu erfassen und mündlich wiederzugeben.

Die Unterrichtsstunde rund um das Gedicht *Die zweite Person* von Yoko Tawada nahm ungefähr zwei Unterrichtsstunden in Anspruch. Die Behandlung des Textes fing damit an, dass die TN in Gruppen die durcheinander gekommenen Verse in eine Reihenfolge ordnen sollten. Anschließend schrieb jede Gruppe ihre Version des Gedichtes an die Tafel und die Ergebnisse wurden im Plenum vorgelesen. Jede Gruppe lieferte eine Erklärung bzw. Interpretation des eigenen Gedichtes im Plenum.

<sup>166</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] eu acho que aconteceu porque eles leram e não entenderam, porque o menino que leu e entendeu, que falava melhor alemão, ele leu e conseguiu contar. Os outros conseguiram contar o *Rotkäppchen* porque era mais fácil, óbvio. Mas, não sei, sabe?! Se foi porque eles não entenderam... eles não entenderam, mas eu não sei o que eu poderia ter feito.“

<sup>167</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „[...] Para eles terem assim um primeiro contato com a história, porque como os contos tinham duas, três páginas, eram maiores e tal... eu achei que iria ser muito difícil jogar direto para eles [...].“

Danach wurde der Originaltext von Yoko Tawada im Plenum vorgelesen, kommentiert und mit den Versionen der Lernenden verglichen. Lehrkraft D verteilte dann den Text *Ali*<sup>168</sup> vom brasilianischen Schriftsteller Paulo Leminski und eine Kurzbiografie zum Autor. Das Gedicht wurde von der Lehrkraft im Plenum vorgelesen und gemeinsam mit den Lernenden kurz kommentiert. Unmittelbar danach wurde die Kurzbiografie von Ernst Jandl und sein Gedicht *lichtung*<sup>169</sup> von den Lernenden gelesen. Ein Deutungsgespräch fand anschließend im Plenum statt. Als Hausaufgabe sollten sich die TN einen der behandelten Autoren aussuchen und einen Text über dessen Biografie und Werk verfassen. Die Lerner sollten sich zudem Fragen zum eigenen Text ausdenken, welche von den anderen Kursteilnehmern in der nachfolgenden Stunde bearbeitet werden sollten.

Einige Kodierungen bzgl. der Unterrichtssequenzen wurden in der Analyse der gehaltenen Unterrichtsstunde vorgenommen:

- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Förderung der Emotionalität
- Förderung ganzheitlichen Lernens

Gleich bei der ersten Aufgabe, bei der die Lernenden die eigene Version des Gedichtes anhand der durcheinander gekommenen Verse zusammenstellen sollten, wird die Kreativität der Lernenden gefördert. Diese Aufgabe, genauso wie andere in der Unterrichtsstunde, wurde in Gruppen durchgeführt und ermöglichte somit „soziale und handelnde Lernprozesse“. Lehrkraft D förderte damit eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gedicht. In der Retrospektive über die eigene Unterrichtsstunde äußerte sich die Lehrkraft zu dieser Aufgabenstellung wie folgt:

B: Erstens, weil... das eine Art Freiheit ist, denn es handelt sich ja um Poesie. Es ist fast so, je nachdem was das für ein Text ist, dass man jede Reihenfolge der Verse in irgendeiner Art und Weise erklären kann, warum der Text so oder so interpretiert werden kann. Ich denke also, das ist gut für die Entwicklung dieser kreativen Seite... und... sie mussten den Text verstehen, um die jeweiligen Textteile in eine bestimmte Reihenfolge

---

<sup>168</sup> Siehe Anhang 7.

<sup>169</sup> Siehe Anhang 7.

anzuordnen. Ich glaube, das war sehr schön, da sind drei unterschiedliche Sachen daraus entstanden, oder?<sup>170</sup> (Interview 10, S. 13, Absatz 226).

Auch die Hausaufgabe mündete in die Produktion eines Textes über die Biografie einer der Autoren. Bei Behandlung aller drei Texte und insbesondere bei der Bearbeitung von Tawadas Text wurde zudem die „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ bedient. Der Vergleich zwischen den unterschiedlichen Versionen von Tawadas Gedicht beinhaltete eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text, bei der interpretatorische Kompetenzen eine Rolle spielten. Dabei wurden die Lernenden dazu ermuntert, die eigene, subjektive Perspektive auf den Text zu übertragen und im Deutungsgespräch mit anderen TN zu verbalisieren („Förderung der Emotionalität“). Allerdings wurden die tiefgehenden Interpretationen der Gedichte, vor allem des Gedichts *lichtung*, auf Portugiesisch verbalisiert. In diesem Zusammenhang wäre zu reflektieren, inwieweit eine tiefgehende, vor allem auf inhaltlicher Ebene begründete Textinterpretation in der Muttersprache der Lernenden einer tiefgehenden Analyse der ästhetischen Sprachverwendung im Text in der deutschen Sprache vorzuziehen sei. Das Thematisieren der Biografien der Autoren diene laut Lehrkraft D dazu, die Lernenden mit diesen Autoren vertraut zu machen.

Der Einsatz unterschiedlicher Gedichte, welche unmittelbar nach der Bearbeitung von Tawadas Text behandelt wurden, erweckte den Eindruck, es ginge der Lehrkraft um die Auseinandersetzung mit dieser spezifischen, literarischen Gattung. Zur Relation zwischen den ausgewählten Texten und Autoren und der Funktion der Zusatztexte im Unterricht hat sich Lehrkraft D wie folgt geäußert:

Ich habe ihn [Paulo Leminsky] also rausgesucht, weil er aus Curitiba kommt und, da er hier sehr *pop* ist, dachte ich, alle würden ihn kennen, weißt du? [...] Von ihm gibt es viele [Gedichte] und es war hart für mich, eines zu finden, das das verkörperte, was ich wollte. Und was ich wollte... er spielt auch mit dieser Frage... nicht direkt mit der Grammatik, aber in diesem

---

<sup>170</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „B: Ah, primeiro porque... é... tem meio que uma liberdade assim, acho que já por ser poesia, né? Meio que, dependendo do que for, quase qualquer ordem que você colocar você consegue de algum jeito explicar, porque que aquilo é daquele jeito e você consegue dar uma interpretação para aquele suposto poema, né? Então, acho que para eles trabalharem mais essa parte da criatividade deles... e... é, eles iam ter que entender o que estava escrito, para eles saberem onde que eles iriam colocar cada parte. E... é... eu não sei, foi bem legal, assim, surgiram três coisas bem diferentes, né?“



Gedicht mit dem Klang usw..... wegen dieses Spiels, das er mit der Phonetik der Wörter, mit der Bedeutung usw.<sup>171</sup> (Interview D, S. 14, Absatz 241).

*lichtung* von Ernst Jandl wurde laut Lehrkraft D ebenfalls aufgrund des im Gedicht enthaltenen Wortspiels ausgesucht. Im spielerischen Umgang mit der Sprache sah Lehrkraft D die Gemeinsamkeit der in der Unterrichtsstunde behandelten Gedichte.

Allerdings ist in diesem Zusammenhang auffällig, dass das Spielerische, die Sprachreflexion, die in den Gedichten enthalten ist, nur am Rande eine Rolle im Unterricht spielte. Die Gedichte wurden zwar gemeinsam gelesen und z.T. interpretiert, jedoch gab es keine Unterrichtssequenz, welche die sprachliche Gestaltung der Texte in den Mittelpunkt rücken würde. Lehrkraft D erklärte auf Nachfrage im retrospektiven Interview, dass eine tiefgehende Analyse der ästhetischen Sprachverwendung im Unterricht für sie nicht in Frage käme, denn sie ist sich nicht sicher, ob es Raum dafür im FS-Unterricht am Celin-UFPR gibt:

I: Und diese Frage nach der ästhetischen Dimension des Materials?

B: Tja... das wurde sehr wenig oder fast kaum angesprochen, glaube ich.

I: Uhum...

B: Ich wusste nicht mal, ob ich in der Lage wäre, so etwas durchzuführen. Und ich weiß auch nicht, wie sie darauf reagieren würden, weißt du? Das ist schlimm, oder? Denn in Wirklichkeit haben wir sehr viele Vorurteile den Deutschlernern am Celin-UFPR gegenüber, etwa den Ingenieurwissenschaftlern gegenüber, so nach dem Motto... wir gehen schon davon aus, dass ihnen das nicht gefällt, dass sie sich nicht interessieren, dass sie das ablehnen werden [...].<sup>172</sup>

Lehrkraft D erklärte, es handle sich dabei um ein Vorurteil ihrerseits, denn sie habe auch sehr positive Erfahrungen beim Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernmaterialien mit solchen Lernern gemacht. Darüber hinaus ist sie der Meinung, eine Bearbeitung des Textes, die formale Aspekte mehr in den Mittelpunkt rücken würde, müsste zwangsläufig auf Portugiesisch verlaufen, denn

<sup>171</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Então eu escolhi ele, primeiro, porque ele é curitibano e como ele é muito, meio assim, pop aqui, eu achei que iria ser mais fácil de todos eles conhecerem, sabe? [...] E o Paulo Leminski tem vários, foi difícil, né, porque eu tinha que, tipo, ir lendo os poemas e achar um que tivesse mais ou menos o que eu queria. E o que eu queria é... ele brinca um pouco também com essa questão... não exatamente discutir gramática e tal, mas nesse poema do som e tal, Alice e ali se, tal coisa, não sei o que, não sei o que... mais por essa brincadeira mesmo que ele faz com a fonética das palavras, com o significado, e tal...“

<sup>172</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „I: E nessa questão da dimensão estética do material? B: Ah... isso foi muito pouco ou quase nada abordado, eu acho. I: Uhum... B: Eu não sei nem se eu saberia fazer um negócio desse. E eu também não sei como é que eles iriam reagir, sabe? É ruim isso, né?! Porque a gente na verdade tem muito preconceito com o aluno de alemão do Celin, tipo os engenheiros, assim... a gente já parte do princípio que não, que eles não gostam, eles não vão querer saber, eles vão fazer cara feia, sabe?!“

sonst würden die TN sehr wenig begreifen. Außerdem würde so eine Arbeit zu viel Zeit in Anspruch nehmen und sich als kompliziert gestalten.

Der Unterricht zum Kurzfilm *andersartig* dauerte ebenfalls circa zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Diese Unterrichtseinheit fing mit der Wiederholung der „*als-Sätze*“ an. Lehrkraft D wollte dieses grammatikalische Thema mit der Arbeit am Kurzfilm anschließen, denn diese Satzkonstruktion kam sowohl in der Kurzbiografie von Hildegard Wohlgemuth als auch im Film vor. Nach Bearbeitung der „*als-Sätze*“ lasen die TN die Kurzbiografie von Wohlgemuth auf Powerpoint. Anschließend wurde der Kurzfilm in voller Länge gezeigt und kurz kommentiert. Danach wurde die Übersetzung des Textes vom österreichischen Schriftsteller Thomas Bernhard ins Portugiesische *A causa*<sup>173</sup> gelesen, in dem die Eindrücke eines Bombenangriffs zurzeit des II. Weltkriegs aus der Sicht eines Kindes geschildert. In der Fortsetzung der Arbeit am Text in der nächsten Unterrichtsstunde wurde der Film nochmals vorgespielt. Es folgte dann eine Arbeit mit im Film vorgekommenen Sätzen, die auseinandergeschnitten wurden und von den Lernenden einander zugeordnet werden sollten. Danach wurde ein Textausschnitt aus dem *Tagebuch der Anne Frank*<sup>174</sup> und ein Auszug auf Portugiesisch aus dem *Comic Segredo e Família*<sup>175</sup> gelesen. Als Hausaufgabe sollten die Lernenden die Lebensgeschichten von Hildegard Wohlgemuth und Anne Frank schriftlich vergleichen. Es blieb den TN überlassen, ob sie anstatt dessen das ihnen bekannte Lebensschicksal anderer Kinder im II. Weltkrieg für das Verfassen ihrer Texte heranziehen.

Den Unterrichtssequenzen wurden folgende Kategorien zugeschrieben:

- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Emotionalität
- Förderung ganzheitlichen Lernens

Bei „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ handelt es sich um Unterrichtssequenzen, bei denen entweder die Bearbeitung der Texte in

---

<sup>173</sup> Siehe Anhang 7.

<sup>174</sup> Siehe Anhang 7.

<sup>175</sup> Siehe Anhang 7.

Gruppenarbeit verlief oder die Lektüre der Texte das aktive Handeln der Lernenden forderte, wie beispielsweise bei der Zuordnung von Satzteilen, die aus dem Kurzfilm stammten. Der Kategorie „Förderung der Emotionalität“ wurden Unterrichtssequenzen zugeschrieben, in denen Lehrkraft D die TN explizit nach ihren (emotionalen) Reaktionen zu den behandelten Texten fragte. Dies erfolgte beispielsweise, wenn auch nicht sehr tiefgehend, unmittelbar nach dem Anschauen des Kurzfilms *andersartig*, als Lehrkraft D folgende Frage im Plenum stellte: *Welche Gefühle verbindet ihr mit dem Film?* Daraufhin äußerten die Lernenden ihre subjektive Sicht auf den Film und die dadurch verursachten Assoziationen.

Die „Förderung ganzheitlichen Lernens“ wurde in diesem Zusammenhang im Sinne vom Einsatz unterschiedlicher Textsorten und Materialien umgesetzt, die sich zumindest thematisch überschneiden. Die Arbeit an den Zusatztexten beschränkte sich allerdings auf das Lesen der Texte, ohne Aufgaben zur Sinnentnahme oder zur besonderen Textgestaltung zu geben. Laut Lehrkraft D wurden diese Zusatzmaterialien sowohl im Unterricht mit dem Gedicht von Tawada als auch im Unterricht zum Kurzfilm *andersartig* dafür eingesetzt, den Lernenden neue Autoren und Werke vorzustellen. Der Einsatz der Texte diente also zur Vermittlung landeskundlichen Wissens. Insofern beschränkte sich die Behandlung der Werke auf das Rezipieren der Texte, auf das Textverstehen ohne jedoch eine textanalytische Spracharbeit zu beabsichtigten.

Auch Lehrkraft D wurde hinsichtlich ihrer Teilnahme an der Studie im Rahmen des retrospektiven Interviews befragt. Auf die Frage, ob sie Schwierigkeiten bei den Stundenvorbereitungen hatte, antwortete Lehrkraft D, dass die Unterrichtsstunde zu den Gedichten von Yoko Tawada für sie am schwersten gefallen ist (Interview 10, S. 12, Absatz 219-222). Die Schwierigkeiten lagen hauptsächlich darin, dass sie nicht sofort erkennen konnte, was sie aus den Gedichten entnehmen sollte. „Weil ich es sehr schwer fand, ich wusste nicht, was ich mit den Gedichten anstellen sollte ..., und... sie waren nicht so leicht zu verstehen... ich weiß nicht, ich wusste nicht, was ich damit machen sollte. Ich habe sehr gelitten“<sup>176</sup> (Interview 10, S. 12, Absatz 222). Lehrkraft D erklärte weiter, sie hätte sich daher mit literaturdidaktischen Ansätzen befasst, um die Stundenvorbereitung zu bewältigen. Dabei kam sie auf handlungs- und

---

<sup>176</sup> Übersetzt aus dem Portugiesischen: „Porque eu achei muito difícil, eu não sabia o que fazer com aquilo e com os poemas, é... não eram assim tão fáceis eu acho de entender... eu não sei, eu não sabia o que fazer com aquilo. Eu sofri muito.“

produktionsorientierte Aufgabenvorschläge, welche sie auf das Gedicht von Tawada im eigenen Unterricht übertragen konnte (Interview 10, S. 12, Absatz 224). Darüber hinaus wäre sie auf den Widerstand einiger Kursteilnehmer gestoßen, was durch den Einsatz der literarischen Texte und des Kurzfilms im Laufe des Semesters zu beobachten war. Laut Lehrkraft D beklagten sich diese Kursteilnehmer, dass die Durchführung der Studie den Kursverlauf und die Arbeit mit dem für die Niveaustufe ausgewählten Lehrwerk beeinträchtigen würde. Laut Lehrkraft D bevorzugten diese Kursteilnehmer die Arbeit mit dem Lehrwerk, da der Unterrichtsstoff strukturierter sei. Dies vermittelte diesen Lernenden das Gefühl, der Lernprozess würde durch die Bearbeitung des Lehrwerks effektiver verlaufen (Interview 10, S. 12, Absatz 299). Dieser Umstand wirkte auf Lehrkraft D demotivierend hinsichtlich der Weiterführung der Studie in der Gruppe (Interview 10, S. 12, Absatz 291). Außerdem fiel es Lehrkraft D schwer, die Arbeit mit den für die Studie ausgewählten Texten mit dem Lehrwerk sinnvoll in Einklang zu bringen.

Auf die Frage, ob Lehrkraft D die Notwendigkeit gesehen hat, sich im Rahmen der Deutschlehrausbildung an der UFPR mit literaturdidaktischen Inhalten zu befassen, antwortete sie mit einem eindeutigen „Ja“.

Mit Sicherheit, ich denke ja. Denn manchmal habe ich mich sehr verloren gefühlt, also, ich wusste nicht, wo ich anfangen sollte. Ich machte es nach Gefühl, weißt Du? Ich denke, darauf basierend, was ich über Literatur oder etwas Anderes weiß, über Übersetzung... „Das wäre vielleicht interessant.“ Oder ich richtete mich danach, was ich schon von anderen Lehrkräften gehört hatte. Deswegen denke ich, wenn es einen Ort zur Reflexion gegeben hätte, wäre es besser gewesen<sup>177</sup> (Interview 10, S. 18-19, Absatz 307).

Sie hätte sich im Anschluss an den Unterricht einen Austausch mit den anderen Lehrkräften, die auch an der Studie teilgenommen haben, gewünscht. Laut ihr wäre diese Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis bereichernd und sie hätte auch dabei eine Art *feed back* zu ihrer eigenen Stunde erhalten.

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Forschungsfragen dieser Arbeit in erster Linie festzustellen, dass in der Lehrpraxis von Lehrkraft D einige Aspekte der

---

<sup>177</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „Com certeza, eu acho que sim. Porque as vezes eu me sentia muito perdida, assim, eu não sabia nem por onde começar. Às vezes era muito achismo, sabe? Eu acho, baseado no que eu aprendi sobre literatura ou sobre qualquer outra coisa, sobre tradução, eu acho que isso aqui é legal, sabe? Ou baseado no que eu já ouvi algumas professoras dizerem, sabe? Então, eu ia muito por isso assim, mas se tivesse um espaço para discussão, teria sido melhor, eu acho.“

Förderung von ästhetischem Lernen vorzufinden sind, wie etwa die Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse in Form von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben oder von Gruppenarbeit, oder der Förderung ganzheitlichen Lernens, indem unterschiedliche Textsorten, Autoren und Werke im Unterricht behandelt werden. Jedoch fokussierten die meisten der vorgeschlagenen Unterrichtsaktivitäten auf die Förderung des Textverstehens, im Sinne vom Erkennen und Wiedergeben-Können des Handlungsverlaufs bei den Märchen und auf die Vermittlung von landeskundlichem Wissen, insofern andere Autoren und Werke, die zumindest auf thematischer Ebene zu den vorgegebenen Texten passten, im Unterricht herangezogen wurden, um das Spektrum der den Lernenden bekannten (deutschsprachigen) Autoren und Werke zu erweitern. Die Unterrichtsvorbereitungen von Lehrkraft D haben im Sinne einer Thematisierung der ästhetischen Dimension der Texte, einer textnahen Spracharbeit, welche die formalen Gestaltungsmittel der Werke bzw. das Medienspezifische ausarbeiten würde, wenig vorzuweisen.

### 5.3.5 Lehrkraft E

Lehrkraft E hielt die Unterrichtsstunden im Rahmen dieser Studie in zwei unterschiedlichen Gruppen am Sprachenzentrum Celin-UFPR. Bei der ersten Gruppe handelte es sich um einen *Alemão IV*-Kurs, in dem die TN auf die A2.2-Niveaustufe des GERs hinarbeiteten, und um einen *Alemão V*-Kurs, welcher zur Niveaustufe B1.1 des GERs hinführt.

Für die Unterrichtsstunde rund um das Märchen *Rotkäppchen* sah Lehrkraft E 4 Unterrichtsstunden à 50 Minuten vor. Der Text wurde in der Gruppe *Alemão V* behandelt. Lehrkraft E entschied sich dazu, den Text *Frau Holle*, der eigentlich für die Phase der Pilotierung in der Studie vorgesehen war, zusammen mit dem Text *Rotkäppchen* zu behandeln. Gleich zu Anfang der Unterrichtsstunde teilte Lehrkraft E den Teilnehmenden mit, dass es in der Sitzung um das Thema Märchen gehen würde, und dass für das Ende der Stunde eine schriftliche Produktion vorgesehen war. Die Lehrkraft stellte folgende Fragen im Plenum: *Was sind Märchen? Welche Märchen habt ihr als Kind gern gelesen?* Die Lernenden antworteten im Plenum auf die Fragen, und die Lehrkraft schrieb Schlüsselwörter an die Tafel. Anschließend fragte Lehrkraft E nach dem Ursprung der Märchen und welche Autoren Märchen

schrieben. Anhand einer *Power-Point*-Präsentation führte Lehrkraft E ein paar Eckdaten zu drei unterschiedlichen Autoren ein, nämlich zu den Brüdern Grimm, zu Hans Cristian Andersen und zu Charles Perrault. Danach zeigte sie Bilder aus unterschiedlichen Märchen und fragte, wie die Märchen hießen und welche der Autoren sie schrieben. Die Lernenden sollten zudem den Titel der Märchen auf Deutsch sagen bzw. erraten.

Lehrkraft E stellte dann folgende Frage an die Kursteilnehmer: *Was haben Märchen gemeinsam? Welche Figuren?* Die Lerner antworteten darauf im Plenum, und Lehrkraft E hielt Schlüsselbegriffe wie Bösewicht, Witwe, Jäger, usw. an der Tafel fest. Die Lehrkraft brachte anschließend eine Definition vom Begriff Märchen, welche ein Teilnehmer laut im Plenum vorlas. Ausgehend davon fragte Lehrkraft E, welche Version von *Rotkäppchen* die Lernenden kannten und welche Figuren in diesem spezifischen Märchen vorkommen. In der Phase der Textbegegnung mit *Rotkäppchen* erhielten die Lernenden eine adaptierte Version, welche fünfzehn unterschiedliche Inhaltsfehler enthielten. Die Kursteilnehmenden sollten im Rahmen einer gemeinsamen Lektüre in Kleingruppen die Fehler finden. Anschließend wurden Textausschnitte von der Lehrkraft mit *Power-Point* an die Tafel projiziert und die Lernenden sollten im Plenum gemeinsam die Fehler finden.

Nach einer 20-minütigen Pause wendeten sich die Lernenden *Frau Holle* zu. In dieser Unterrichtssequenz wurden die Lernenden in Gruppen geteilt. In jeder Gruppe saß ein Teilnehmer, der die Geschichte von *Frau Holle* bereits kannte. Einige der Lernenden jeder Gruppe sollten den Raum verlassen. Es blieben in jeder Gruppe nur zwei Teilnehmer im Unterrichtsraum. Derjenige, der die Geschichte schon kannte, erzählte dem anderen Lernenden eine kurze Zusammenfassung des Märchens. Danach kamen die restlichen Teilnehmer jeder Gruppe wieder in den Unterrichtsraum. Jeder Lernende, der das Märchen erzählt bekommen hatte, sollte dem Lerner, der gerade erst wieder reingekommen war, die Geschichte weitererzählen. Dazu hatten die erzählenden Lernenden als Hilfestellung Bilder zur Handlung der Geschichte und Bilder mit den dazu gehörigen wichtigen Vokabeln. Nach der Gruppenarbeit fragte Lehrkraft E im Plenum, welche Figuren es in *Frau Holle* gibt. Anschließend verteilte sie den durcheinander gekommenen Text von *Frau Holle*, der von den Kursteilnehmern in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollte. Lehrkraft E verglich mit den Lernenden die richtige Reihenfolge der

Textabschnitte im Plenum. Die Lerner lasen zudem jeden Abschnitt im Plenum vor. Beim Vergleichen wurden außerdem Fragen zum Textverstehen auf *Power Point* gezeigt und nebenbei beantwortet: 1. *Wie viele Töchter hat die Witwe?* 2. *Welche Tochter hat die Stiefmutter lieber? Warum?* 3. *Was musste das arme Mädchen am Brunnen immer machen?* 4. *Warum musste das Mädchen in den Brunnen springen?* 5. *Wer ist Frau Holle?* 6. *Was musste das Mädchen tun, um bei Frau Holle bleiben zu dürfen?* 7. *Womit wurde das Mädchen belohnt, als es nach Hause ging? Und ihre faule Schwester?* 8. *Wie werden die Figuren beschrieben?* Als Hausaufgabe sollten die Lernenden eines der beiden Märchen ihrer Wahl aus der Perspektive einer bestimmten Figur schreiben.

Bei der näheren Analyse dieser Unterrichtsstunde wurden folgende Kodierungen vorgenommen:

- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung der Emotionalität
- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Die Kodierung „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ wurde bei den Unterrichtssequenzen vorgenommen, in denen gattungsspezifische Textmerkmale oder in Märchen wiederkehrenden Figuren herausgearbeitet wurden. Beispiele dafür sind die Unterrichtssequenzen zu der von der Lehrkraft vorgebrachten Definition von Märchen, oder auch Aufgaben zu den unterschiedlichen, prototypischen Märchenfiguren. Auch Unterrichtssequenzen, in denen sozial-historische Aspekte der Entstehung bzw. Übermittlung von Märchen angesprochen wurden, zählen zu dieser Kategorie. Auch wenn die Arbeit wahrscheinlich auf Grund der geringen zur Verfügung stehenden Zeit nicht sehr tiefgehend war, wurden grundlegende gattungsspezifische Elemente angesprochen, welche nicht nur zur Aktivierung des Vorwissens und Vorentlastung der zu lesenden Texte beitrugen, sondern auch als Anstoß zur weiteren Beschäftigung mit dieser literarischen Gattung und ihrem Entstehungskontext von den Lernenden ggf. aufgenommen werden konnten. Im retrospektiven Interview bemerkte Lehrkraft E, dass eines der Ziele der



Unterrichtsstunde darin bestand, dass die Lernenden die prägenden, typischen Eigenschaften der Gattung Märchen erkennen und benennen konnten (Interview 11, S. 10, Absatz 179).

Die Unterrichtssequenz zum Erzählen und Nacherzählen von *Frau Holle* könnte auch mit der Kodierung „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ versehen werden, da eine wesentliche Eigenschaft von Märchen bei der Aufgabe zum Tragen kommt, nämlich ihre mündliche Überlieferung. Allerdings bemerkte Lehrkraft E im Rahmen des retrospektiven Interviews, dass diese Unterrichtssequenz eigentlich die tatsächliche Textrezeption vorbereiten sollte:

I: [...] Was war das Ziel dieser Aktivität? Das Erzählen und Nacherzählen [...]

B: Uhm... damit das Ganze dynamischer werden würde und damit das Lesen des Textes vereinfacht werden könnte. Denn der Text ist verwirrend.

I: Denn sie hätten wenigstens die Handlung schon auf Deutsch erzählt bekommen oder versucht, die Handlung wiederzugeben?

B: Genau, jemand hätte ihnen eine fertige Version erzählt, schon auf Deutsch [...] <sup>178</sup> (Interview 11, S.14, Absatz 246-249).

Der „Förderung der Emotionalität“ wurden Unterrichtssequenzen zugewiesen, in denen Lehrkraft E die persönlichen Vorstellungen und Kenntnissen der Kursteilnehmer bzgl. der literarischen Gattung Märchen in der Bearbeitung der Texte miteinzubeziehen. Fragen wie etwa: *Welche Märchen habt ihr gern als Kind gelesen? Welche Figuren kennt ihr von den Märchen?* dienen dazu, Vorkenntnisse abzurufen und die persönlichen Erinnerungen der Lernenden anzusprechen, was zu mehr Motivation und Anteilnahme führen kann. Außerdem begünstige diese Vorentlastung der Texte laut Lehrkraft E das Textverstehen durch die Lernenden im Allgemeinen (Interview 11, S.13, Absatz 214).

Unter dem Kode „Förderung ganzheitlichen Lernens“ wurden die Unterrichtssequenzen subsumiert, in denen mit visuellen Mitteln gearbeitet wurde. Die bildliche Darstellung der Märchenfiguren ist hierfür das eindeutigste Beispiel, denn die eingeblendeten Figuren in der *Power-Point*-Präsentation lieferten den Lernern die ersten Anregungen, das eigene Wissen rund um das Thema Märchen

<sup>178</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „I: Tá, isso... eu lembro dessa parte. Daí... qual foi o objetivo dessa atividade? De contar, e aí outro reconta e o outro conta... B: É... para deixar mais dinâmico e para facilitar na hora que eles fossem ler o texto. Porque o texto é confuso. I: Porque daí eles pelo menos já tinham escutado o enredo, ou tentado verbalizar o enredo? B: Genau, jemand hätte ihnen eine fertige Version erzählt, auf Deutsch schon [...]“

abzurufen und sich gedanklich in die phantastische Welt dieser Gattung hineinzusetzen. Nichtsdestotrotz ist in diesem Zusammenhang zu bemerken, dass auf den Einsatz von Hörbüchern oder auch Verfilmungen dieser weltbekannten Märchen verzichtet wurde.

Viele der von Lehrkraft E gestellten Aufgaben weisen einen handlungs- und produktionsorientierten Charakter auf und förderten Lernprozesse im sozialen Umfeld. Letzteres lässt sich eindeutig daran erkennen, dass die Phase der ersten Textbegegnung immer in Gruppenarbeit verlief. Handelnde Aufgaben wie z.B. Fehler im Märchen *Rotkäppchen* während der Textrezeption erkennen, oder auch das Erzählen und Nacherzählen von *Frau Holle* veranlassten die Lerner dazu, selbst gestaltend in die Version der Geschichten einzugreifen, das Wichtigste vom Unwichtigen zu trennen, die Erzählung zu strukturieren usw., sodass das Endprodukt als Erzählung für die anderen Gruppenteilnehmer zugänglich wurde. Auch die Hausaufgabe, eines der Märchen aus der Perspektive einer anderen Figur zu schreiben, fällt unter die Kategorie „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“, denn die kreative Produktion ausgehend vom „Originaltext“ beinhaltet eine schriftliche Sprachhandlung, welche in den selbstgeschriebenen Text einmündet. Hierin wird ebenso die „Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ der Lernenden gefördert.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass sich in der Unterrichtsstunde von Lehrkraft E zu den Märchen einige Prämissen der Didaktik der Literarizität, des ästhetischen Lernens und des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes finden lassen. Allerdings ist hier anzumerken, dass bei der eigentlichen Textarbeit sehr viel Wert auf das Textverstehen gelegt wurde. Eine intensive Arbeit hinsichtlich einer tiefgehenden Analyse der sprachlichen Gestaltung, der Textstruktur oder der Einbeziehung von unterschiedlichen Interpretationsansätzen, sei es durch die Lernenden oder durch andere, herangezogene Quellen, wurde nicht intendiert. Wie bereits Lehrkraft E während der Stunde und auch im retrospektiven Interview erklärte (Interview 11, S.10, Absatz 179), war eines der wichtigsten Lernziele der Stunde, die Schreibproduktion durch die Lernenden zu ermöglichen. In diesem Sinne wurde von einer intensiveren textanalytischen Herangehensweise an die Texte abgesehen. Die Aufgaben, welche zur Erarbeitung typischer Textmerkmale der Märchen dienten,

wurden letztendlich in der Phase vor der Lektüre durchgeführt und intendierten überwiegend eine Erleichterung des Textverstehens.

Für die Unterrichtsstunde zu den Gedichten von Yoko Tawada sah Lehrkraft E zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten vor. Die Texte wurden in der *Alemão-V*-Gruppe behandelt, in der die Lernenden auf die Niveaustufe B1.1 hinarbeiten. Der Unterricht begann im Plenum mit allgemeinen Fragen durch Lehrkraft E zum Leseverhalten der Kursteilnehmer in Bezug auf Gedichte: *Lest ihr gern?, Lest ihr gern Gedichte? Poesie? Lest ihr vielleicht Gedichte auf Deutsch, auf Portugiesisch?, „Ist es schwer Gedichte zu lesen? Auf Portugiesisch oder auf Deutsch? Warum?“* Die Lernenden äußerten sich dazu im Plenum. Anschließend sprach Lehrkraft E im Plenum darüber, dass in Gedichten sehr häufig ein spielerischer Umgang mit Sprache zu finden ist. Sie verteilte das Gedicht vom österreichischen Autor Ernst Jandl *im park*<sup>179</sup>. Lehrkraft E gab dann die Aufgabe am Text bekannt: *Lest bitte das Gedicht alleine und versucht eine Interpretation zu finden. Wie kann man das Gedicht interpretieren?* Nach der Lektüre besprachen Lehrkraft und Lernende einige Interpretationsansätze zum Gedicht. Lehrkraft E fragte nach einer möglichen spezifischen Intonation im Gedicht, und ob die Intonation beim Lesen überhaupt wichtig ist. Sie bat alle Kursteilnehmer das Gedicht laut im Plenum zu lesen, jeder Lernende las einen Vers vor. Anschließend spielte Lehrkraft E ein Audio ab, in dem Jandl selbst sein Gedicht vorträgt. Lehrkraft und Lernende kommentierten kurz die Intonation durch Jandl beim Vorlesen.

Danach verteilte die Lehrkraft ein weiteres Gedicht von Ernst Jandl, *schtzngrmm*<sup>180</sup>. Lehrkraft E erklärte, dass es sich dabei um konkrete Poesie handle, und dass der Autor dafür bekannt gewesen sei, solche Gedichte verfasst zu haben. Lehrkraft E gab Hintergrundinformationen zum Autor im Plenum und spielte ein Video ab, in dem Jandl selbst das Gedicht lebendig vorliest. Sie fragte, ob das Gedicht anders sei, wenn man sich das Video ansieht. Die Lehrkraft zeigte dann nur kurz ein weiteres Gedicht von Jandl, *ottos mops*, und spielte wieder ein Video von Jandl beim Vorlesen vor. Eine kurze Diskussion rund um die Gedichte wurde im Plenum durchgeführt. Lehrkraft E erklärte, dass Jandl Lautgedichte schrieb, also Gedichte, die erst beim lauten Lesen eine weitere Bedeutungsebene bekommen. Lehrkraft E stellte weiterhin Fragen im Plenum: *Lest ihr so was auf Portugiesisch?*

---

<sup>179</sup> Siehe Anhang 7.

<sup>180</sup> Siehe Anhang 7.

*War es schwer so ein Gedicht auf Deutsch zu lesen? Habt ihr schon mal selbst Gedichte geschrieben?*

Danach verteilte Lehrkraft E das Gedicht von Tawada *Die zweite Person*, das in Dreiergruppen gelesen werden sollte. Die Lehrkraft bat die Lernenden das Gedicht laut zu lesen und den Text dann im Plenum zu kommentieren. Lehrkraft E offenbarte dann, wie die Autorin heißt und woher sie kommt. Sie stellte zudem folgende Frage im Plenum: *Sie spielt auch mit der Sprache aber anders als Jandl. Wie spielt sie mit der Sprache?* Die Lehrkraft bemerkte, dass das Gedicht eher mit der deutschen Grammatik spielt, dass es um grundlegende, existentielle Fragen geht. Außerdem fragte sie die Lernenden nach formalen Aspekten des Gedichts: *Gibt es Lärm, Geräusche, Konsonanten, einen bestimmten Rhythmus?*

Lehrkraft E verteilte anschließend das zweite Gedicht von Tawada *Wortstellung*. Sie erklärte das Wort „Wortstellung“ und erteilte folgende Aufgabe: *Lest den Text zu dritt und versucht ihn zu interpretieren. Was habt ihr verstanden?* Bei der Phase des Deutungsgesprächs fragte Lehrkraft E im Plenum: *Ist das jetzt besser? Habt ihr das Gedicht verstanden? Was war schwieriger zu verstehen? Das Gedicht von Jandl oder Tawada?* Lehrkraft E bat danach die Lernenden darum, das Gedicht laut vorzulesen. Lehrkraft und Kursteilnehmer gingen das Gedicht nochmals durch und suchten nach Beispielen für die Formen der Wortstellung, die im Gedicht beschrieben werden. Lehrkraft E fragte dann: *Wenn ihr versuchen würdet, das Gedicht ins Portugiesische zu übersetzen, würde das Sprachspiel funktionieren?* und gab die Hausaufgabe, eines der Gedichte von Tawada ins Portugiesische zu übersetzen.

Bei der näheren Analyse dieser Unterrichtsstunde wurden Unterrichtssequenzen den folgenden Kategorien zugeordnet:

- Förderung der Emotionalität
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Ästhetische Dimension im Mittelpunkt
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse

Der Kategorie „Förderung der Emotionalität“ wurde die allererste Unterrichtssequenz subsumiert, in der die Lehrerin nach dem Leseverhalten der

Lernenden fragte. Dabei führte sie das Thema der Stunde ein und knüpfte an die Erfahrung und Einstellungen der Lernenden zur Literatur und insbesondere zu Gedichten an. Somit ermöglichte sie die Äußerung von subjektiven Vorstellungen in Bezug auf das Lesen von poetischen Texten und führte gleichzeitig das Thema der Unterrichtsstunde ein.

Unter „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ sind Unterrichtssequenzen einzuordnen, in der Lehrkraft E mögliche Interpretationen der Gedichte mit den Lernenden herausarbeiten wollte. Die Deutungsgespräche im Plenum halfen den Lernenden dabei, eigene Interpretationsansätze zu äußern und gemeinsam mit der Lehrkraft und allen anderen Kursteilnehmern Einzelheiten der Texte zu bemerken, welche zu einer differenzierten Wahrnehmung der Werke beigetragen haben könnten.

Der „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ wurden die Unterrichtssequenzen zugeordnet, in der die Lehrkraft das Audio und das Video von Ernst Jandl beim Vorlesen zeigte und anschließend die Lernenden danach fragte, ob die Interpretation des Gedichtes durch das Vorlesen, die Betonung des Autors, den Rhythmus und die Bilder im Falle vom Video anders ist als beim einfachen Lesen. Obwohl die Ausarbeitung dieser Unterschiede nicht sehr tiefgehend besprochen wurde, versuchte Lehrkraft E auf die besonderen Eigenschaften lyrischer Texte einzugehen, die erst durch das Vortragen der Gedichte ersichtlich werden. Bei der Bearbeitung des Lautgedichts *schtzngrmm* ist eine Interpretation des Gedichtes durch die Lernenden überhaupt erst nach dem Sehen des Videos möglich gewesen, in dem Jandl das Gedicht vorträgt, und in das Ausschnitt von Kriegsszenen eingearbeitet wurden. Somit rückte Lehrkraft E die „ästhetische Dimension des Werkes in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.“ In Bezug auf den Einsatz des Videos äußerte sich Lehrkraft E im retrospektiven Interview wie folgt:

Sie [die Lernenden] sagten, sie haben viele Bilder des Krieges im Video gesehen. Also weisen die Bilder auf die Geräusche, die der Vorleser gerade macht. Die Lerner konnten also daran anknüpfen, denn sie haben das Gedicht gehört. Und dann sagte jemand: „Das hört sich an wie Geräusche vom Krieg!“, aber trotzdem war das Bild noch nicht völlig vollständig. Erst als sie das Video gesehen haben, wurde es konkreter. Das hat ihnen am besten gefallen (Interview 11, S.5, Absatz 85).

Lehrkraft E meinte, dass manchmal die Intonation beim Vorlesen die Interpretation des Gedichtes maßgeblich prägt (Interview 11, S.5, Absatz 87). An dem Beispiel dieser Unterrichtssequenz ist auch die „Förderung ganzheitlichen Lernens“ zu erkennen. Nicht nur hinsichtlich des Einsatzes eines Medienverbundes, in dem unterschiedliche miteinander korrelierende Texte vorhanden sind, sondern auch hinsichtlich des Lernens durch unterschiedliche Sinneskanäle. Das Lesen, Hören und Sehen bewirken hier laut der Lehrkraft eine bestimmte Art der Interpretation des Werkes, auf die die Lernenden nicht kommen würden, hätte man sich allein auf das reine Lesen des Gedichtes beschränkt.

Bei der Kategorie „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ handelt es sich um Unterrichtssequenzen, die entweder die Auseinandersetzung mit den Texten in Kleingruppen und im Plenum vorsahen, oder auch um den handelnden Umgang mit den Werken selbst. Vor allem bei der Hausaufgabe kam dies zum Tragen. Durch das Übersetzen der Gedichte sollten sich die Lernenden mit dem Text näher befassen und über die Mechanismen der eigenen Muttersprache reflektieren, um die deutsche Fassung ins Portugiesische zu übertragen. Dabei hatten sie auch die Gelegenheit, sich Gedanken zu machen über die Bedeutungsbildungsprozesse, die beim Verfassen eines solchen Textes eine Rolle spielen. An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass Lehrkraft E auf die Frage, welche Funktion diese Aufgabe im Unterricht hatte, sich selbst nicht sehr eindeutig positioniert hat. Sie erklärte, sie hätte lieber das Verfassen eigener Gedichte durch die Lernenden bevorzugt, allerdings entschied sie sich für das Übersetzen der Gedichte, denn die Lernenden wären sonst überfordert, da es sich um eine anspruchsvolle Textsorte handle (Interview 11, S.9, Absatz 149). Außerdem erzählte Lehrkraft E, dass keiner der Kursteilnehmer die Hausaufgabe eingereicht hätte (Interview 11, S.9, Absatz 153).

Für den Einsatz des Kurzfilms *andersartig* hatte Lehrkraft E ebenfalls zwei Unterrichtsstunden à 50 Minuten eingeplant. Der Kurzfilm wurde im *Alemão-IV*-Kurs bearbeitet. Leider konnte die Stunde aus technischen Gründen – die eingesetzte Kamera hat sich nach 31:24 selbst ausgeschaltet, ohne dass man sie noch während der Unterrichtsstunde wieder in Gang setzen konnte – nicht in voller Länge aufgezeichnet werden. Die vorhandenen Unterrichtssequenzen auf Video wurden in ein Unterrichtstranskript umgewandelt und analysiert. Da das restliche Unterrichtsgeschehen nicht auf Video vorhanden war, wurde die Lehrkraft zum

weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde befragt. Dieser Umstand führte dazu, dass das retrospektive Interview die wichtigste Quelle für die Analyse des Weiteren Verlaufs der Unterrichtsstunde darstellte. Aus diesem Grund wurde die Zuweisung von Kategorien zu den Textstellen des Interviews stärker in die Analyse miteinbezogen.

Gleich zu Anfang der Unterrichtsstunde kündigte Lehrkraft E an, dass sie ein Video in der Stunde sehen würden. Sie bat die Lerner, sich den Videoausschnitt anzuschauen und danach zu berichten, worum es in dem Video geht. Die Lehrkraft zeigte dann einen Teil vom Kurzfilm ohne Ton. Die Lernenden sollten sich Notizen machen und nach dem Sehen den Film in Gruppen diskutieren. Anschließend äußerten die Lernenden im Plenum ihre Vermutungen, worum es in dem Film gehe, und diskutierten das Gesehene gemeinsam mit der Lehrkraft. Lehrkraft D spielte dann denselben Ausschnitt des Videos mit Ton ab. Sie stellte folgende Frage: *Macht Notizen. Sie fühlt sich anders, aber wie und warum? Was macht sie anders?* Nach dem Sehen fragte die Lehrkraft, wer die Geschichte erzählt und worum es in dem Video ging. Die Lernenden diskutierten diese Fragen in den Kleingruppen. Die Lehrerin zeigte dann den Videoausschnitt ein drittes Mal und die Lernenden äußerten sich dann zum Gesehen im Plenum. Anschließend verteilte Lehrkraft E ein Arbeitsblatt mit den Aussagen, die von der *Off*-Stimme im Film gesagt werden. Die Lernenden sollten in Gruppen folgende Aufgabe lösen: *Die Sätze, die sie in dem Film sagt sind durcheinandergelassen, bringt sie in die richtige Reihenfolge. Arbeitet in Gruppen!* Die aufgezeichneten Unterrichtssequenzen dokumentierten den Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt.

Im retrospektiven Interview (Interview 11, S.20-21, Absatz 336-351) berichtete Lehrkraft E, dass der Unterricht wie folgt weiter verlief: Die richtige Reihenfolge der Sätze wurde im Plenum verglichen. Anschließend fragte die Lehrkraft, *Wie kann man ihr Verhalten beschreiben? Mit welchen Adjektiven?* Sie bat jeden Kursteilnehmer, ein Adjektiv an die Tafel zu schreiben, und diese wurden kurz im Plenum unter Bezugnahme auf den Film diskutiert. Danach spielte Lehrkraft E den restlichen Ausschnitt vom Kurzfilm mit Ton zweimal ab, und die Lernenden klärten Verstehensfragen und kommentierten den Film im Plenum. Lehrkraft E offenbarte dann, dass der Kurzfilm auf einer wahren Geschichte basiert, nämlich auf dem Leben von Hildegard Wohlgemuth. Sie bat die Lernenden darum, in Kleingruppen



Vermutungen anzustellen, was aus dem Mädchen geworden ist, was mit ihr passiert ist, nachdem sie das Waisenhaus verließ. Die Teilnehmer äußerten dann ihre Vermutungen im Plenum und Lehrkraft E berichtete über die Lebensbiografie der Malerin. Die letzte Aufgabe der Stunde wurde der Didaktisierung vom Goethe Institut zum Kurzfilm *andersartig*<sup>181</sup> entnommen. Die Aufgabenstellung lautete wie folgt: *Die Geschichte im Film basiert auf den Kindheitserinnerungen von Hildegard Wolgemuth. Stell dir vor, du würdest ein Interview mit ihr machen. Was würdest du Hildegard Wolgemuth fragen? Überlege dir mindestens drei Fragen.* Allerdings erzählte Lehrkraft E, dass keine Zeit für diese Aufgabe in der Unterrichtsstunde übrigblieb.

Bei der näheren Analyse dieser Unterrichtsstunde wurden folgende Kodierungen vorgenommen:

- Förderung ganzheitlichen Lernens
- Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität
- Förderung der Emotionalität

Unter „Förderung ganzheitlichen Lernens“ sind Unterrichtssequenzen subsumiert, in denen das Video erstens ohne Ton und danach mit Ton gezeigt wurde. Dies kann unter Umständen eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die visuellen Aspekte des Films bewirken und gleichzeitig die Lernenden dazu anregen, Vermutungen über die Handlung des Kurzfilms anzustellen. Allerdings ging es Lehrkraft E anscheinend in erster Linie darum, dass die Lernenden Hypothesen zum möglichen Verlauf des Films bilden, und nicht so sehr darum, die ästhetischen Eigenschaften des Werks als solche zu analysieren. Dies wurde deutlich in der folgenden Antwort durch die Lehrkraft im retrospektiven Interview auf die Frage, warum sie den Film zuerst ohne Ton und anschließend mit Ton gezeigt hat: „Uhm... man denkt an die Geschichte, aber wenn sie erzählt, hört man die Geschichte und erkennt diese in den Bildern. Und das sollte ja ein umgekehrter Prozess sein, sie

---

<sup>181</sup> Abrufbar unter <[http://www.goethe.de/pro/filmab/andersartig\\_Arbeitsblaetter.pdf](http://www.goethe.de/pro/filmab/andersartig_Arbeitsblaetter.pdf)> [Zuletzt abgerufen am 03.01.2018].

sollten denken, dass die Geschichte eine ist und sie erzählt aber eine andere“<sup>182</sup> (Interview 11, S.19, 329). An dieser Unterrichtssequenz und an dieser Äußerung wird deutlich, dass das Verstehen der Erzählstruktur im Video im Vordergrund steht, und nicht in erster Linie das Erkennen und Besprechen von medienspezifischen Aspekten, von ästhetischen Eigenschaften des Videos. Dieser Eindruck deckt sich auch mit der Antwort von Lehrkraft E auf die Frage, welche allgemeinen Lernziele sie für diese Stunde formulieren würde: „[...] Es ging überwiegend darum, das Video zu verstehen... das Video verstehen. Ihre Geschichte verstehen, ich glaube das war es“<sup>183</sup> (Interview 11, S.17, 301).

Zur „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ passen Unterrichtssequenzen, welche auf einen interpretatorischen Umgang mit dem Gesehenen abzielen. Als Antwort auf die von der Lehrkraft gestellten Fragen, *wer die Geschichte erzählt*, und *worum es im Video geht*, meinten die Lernenden es handle sich um eine Erzählerin, die sich an ihre eigenen Kindheitserfahrungen erinnert. Auch die Unterrichtssequenz, in der die Lernenden Adjektive an die Tafel schreiben sollten, um das Mädchen im Kurzfilm zu beschreiben, hatte einen interpretativen Charakter, denn in den Adjektiven ist eine Art Wertung des Verhaltens und der Persönlichkeit der Figur enthalten.

Unter „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ sind Unterrichtssequenzen zu verstehen, in denen Gruppenarbeit initiiert wurde. Damit steht eher der soziale Aspekt dieser Kategorie bei der Kodierung im Vordergrund. Der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben fand in dieser Unterrichtsstunde im Vergleich zu den anderen Unterrichtseinheiten von Lehrkraft E wenig Beachtung. In der zwar intendierten, letztendlich aber nicht durchgeführten Aufgabe zum fiktiven Interview der Hauptdarstellerin würden die Lernenden stärker zur sprachlichen Handlung und ggf. zum Produzieren aufgefordert werden. Bei dieser Aufgabe wären zudem die Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität der Lernende gefordert, denn sie müssten sich ja vorstellen, welche wichtigen Lebensereignisse im Leben der Hauptfigur im Rahmen eines Interviews zu erfragen wären. Darüber hinaus lässt sich diese Aufgabe unter die Kategorie „Förderung der

<sup>182</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „É... e você está pensando na história, mas daí quando ela conta você está ouvindo a história e identificando a história nas imagens. Daí era para ser o processo inverso, eles achando que a história é uma e com ela apontando ser outra.“

<sup>183</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: „A gente discutiu... foi mais entender o video, e... que mais que a gente falou... era entender o video. Entender a história dela, foi isso que... foi isso.“

Emotionalität“ einordnen, denn die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich gedanklich in die Lebensgeschichte Hildegard Wohlgemuths zu versetzen und sich relevante Fragen zum tragischen Lebensschicksal der Figur auszudenken.

Wie allerdings Lehrkraft E erklärte, reichte die vorgesehene Zeit für die Durchführung dieser Aufgabe nicht aus. Diese Situation ist meines Erachtens nicht nur aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit für die Unterrichtseinheit zustande gekommen, sondern auch dadurch, dass der Hauptfokus der Stunde auf das Verstehen der Handlung des Kurzfilms lag. Schließlich, auch wenn einige Prämissen des Ansatzes des ästhetischen Lernens bedient wurden, wurden weder die audiovisuellen, ästhetischen Eigenschaften des Kurzfilms angesprochen, noch blieb Zeit für die Durchführung handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben, die über den Film hinausgehen und die Lerner zur kreativen Arbeit anregen würden.

Im Rahmen des introspektiven Interviews wurde auch Lehrkraft E zur Reflexion über ihre Teilnahme an der gesamten Studie angeregt. Sie äußerte sich zu unterschiedlichen Aspekten des Einsatzes von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im Sprachenzentrum Celin-UFPR. Dabei erwähnte sie einige „Schwierigkeiten bei der Didaktisierung“ der ausgewählten Texte. Der Umstand, dass die Texte vorgegeben waren, ohne dass eine didaktisch-methodische Hilfestellung mitgeliefert wurde, stellte eine große Schwierigkeit für Lehrkraft E dar, denn sie musste z.T. selbst die Potenziale der Texte erkennen und für die Lernenden zugänglich machen (Interview 11, S.23, Absatz 377). Lehrkraft E gab an, sie habe aus diesem Grund nach bereits angefertigten Materialien für die eigene Stunde gesucht. Außerdem habe sie besonders mit den Gedichten von Tawada Schwierigkeiten gehabt, da sie sich sehr selten mit lyrischen Texten befasse. Vor allem die Analyse formaler Aspekte der Gedichte stellten für sie eine große Schwierigkeit dar (Interview 11, S.2-3; 22, Absatz 35-41; 369).

Auch in Bezug auf die literaturdidaktische Ausbildung im Rahmen des Studiums an der UFPR äußerte sich Lehrkraft E. Ihrer Meinung nach würde eine Auseinandersetzung mit literaturdidaktischen Inhalten im Rahmen einer Lehrveranstaltung einen bewussteren, tiefgehenderen Umgang mit den ausgewählten Texten im Rahmen der Studie ermöglichen. Im Vergleich zu den anderen Teilnehmern der Studie meinte Lehrkraft E, sie hätten es vielleicht leichter

mit dem Einsatz der vorgesehenen Texte, da sie sich eher mit Fragen der Didaktik und Methodik beschäftigt hatten (Interview 11, S.25, Absatz 405).

Außerdem berichtete Lehrkraft E über die „Reaktion der Lernenden“ auf den Einsatz von Literatur und Kunst im Unterricht. Laut Lehrkraft E waren viele der Lernenden begeistert von der Arbeit mit diesen Texten und reagierten mit Interesse und Motivation im Unterricht, denn diese Zusatzmaterialien stellten eine willkommene Abwechslung zu den Inhalten des Lehrwerks (Interview 11, S.26-28, Absatz 427-447). Allerdings haben einige Lerner ihr gegenüber geäußert, dass sie das Gefühl hätten, durch die Arbeit mit den in der Studie vorgesehenen Texten wichtige Inhalte der jeweiligen Niveaustufen verpasst zu haben. Dies führte dazu, dass sie keine so gute Endnote erreicht hätten. Außerdem meinte Lehrkraft E es sei schwierig, Samstagvormittags zu unterrichten, denn viele der Kursteilnehmer seien bereits müde von der anstrengenden Woche (Interview 11, S.25-26, Absatz 417).

Wenn man sich die Unterrichtsstunden von Lehrkraft E und ihre Aussagen beim retrospektiven Interview überblicksartig anschaut, entsteht auch bei ihr der Eindruck, dass viele Prämissen des ästhetischen Lernens und z.T. auch der Didaktik der Literarizität in den Unterrichtsstunden bereits vorhanden sind. Vor allem die Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse in Form von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben oder von Gruppenarbeit, und die Förderung von Emotionalität in unterschiedlichen Aufgaben, welche Raum für subjektive Einsichten der Lernenden angeboten haben, sind häufig in den Unterrichtssequenzen zu finden. Der Einsatz unterschiedlicher Texte in der Unterrichtseinheit rund um Tawadas Text und auch die Arbeit mit audiovisuellen Materialien mit und ohne Ton bei Jandls Gedichte und mit dem Kurzfilm *andersartig* sprechen auch für die Förderung ganzheitlichen Lernens. Wie bereits oben angedeutet, ging es allerdings Lehrkraft E in den meisten Unterrichtsaktivitäten in erster Linie darum das Textverstehen durch die Lernenden zu begünstigen, sowohl bei der Arbeit vor oder auch während der Textbegegnung. Die Aufgaben zur Vorentlastung dienten oft dazu, das Vorwissen der Lerner zu den behandelten Themen oder Textsorten zu aktivieren, oder Hypothesen zu bilden, um diese anschließend am Text zu revidieren. Viele der Aufgaben und Fragen während und nach der Lektüre kreisten eher um das Textverstehen. Eine textanalytische Herangehensweise an die Texte wurde nur bedingt bevorzugt, vor allem bei Jandl und Tawadas Texte. Bei der Arbeit mit den

Märchen und mit dem Kurzfilm lag der Hauptfokus darauf, die Texte zu lesen und die Hauptstruktur der erzählten Geschichte zu verstehen und z.T. wiedergeben zu können.

### 5.3.6 Lehrkraft F

Lehrkraft F erteilte die Unterrichtsstunden zu den Texten *Rotkäppchen* und *andersartig* in einem der Deutschkurse *Alemão-VII* am Celin-UFPR. Die Kursteilnehmer befanden sich schätzungsweise auf der Niveaustufe B1.2. Die Unterrichtsstunde zu den Gedichten von Yoko Tawada musste aus logistischen Gründen in einem *Alemão-VI*-Kurs erteilt werden. Sie gehörte zu der Gruppe der Lehrkräfte, die nicht an der Lehrveranstaltung zum Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht teilnahmen.

Aufgrund von technischen Störungen war es leider nicht möglich, die Unterrichtsstunde zum Kurzfilm *andersartig* auf Video zu dokumentieren. Die eingesetzte Kamera versagte trotz der im Vorfeld der Aufnahme getroffenen Sicherheitsmaßnahmen gleich am Anfang des Unterrichts. In Hinblick auf die hier durchgeführte Analyse ist dieser Umstand bedauernswert, denn die Menge der zur Verfügung stehenden Daten wurde dadurch beeinträchtigt. Somit kann keine hundertprozentige Vergleichbarkeit zwischen den Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte gewährleistet werden. Nichtsdestotrotz werden in diesem Teilkapitel die Unterrichtsstunden zu den Texten *Rotkäppchen* und den Gedichten von Tawada *Die zweite Person* und *Wortstellung* unter Einbeziehung des retrospektiven Interviews von Lehrkraft F dargestellt.

Für den Unterricht rund um das Märchen *Rotkäppchen* sah Lehrkraft F vier Unterrichtsstunden à 50 Minuten vor. Sie begann den Unterricht mit einem Einstieg ins Thema Märchen im Allgemeinen. Der Einstieg fiel relativ kurz aus, denn sie hatte bereits in dieser Gruppe den Text *Frau Holle* behandelt. Die Lehrkraft fragte, ob die Lernenden sich an die Textgattung Märchen erinnern konnten, was sie bejaht haben. Anschließend verteilte sie ein Arbeitsblatt<sup>184</sup> mit folgender Aufgabe: 1) *Kennst du das Märchen „Rotkäppchen“? Wie sieht Rotkäppchen aus? Wie alt ist sie? Wo wohnt sie? Beschreibe.* Die Lernenden machten sich Notizen und beschrieben

---

<sup>184</sup> Siehe Anhang 7.

Rotkäppchen im Plenum. Danach sollten sie den ersten Teil vom Märchen lesen und eine zweite Aufgabe bearbeiten: 2) *Lies den ersten Teil und ergänze die Verben! Achtung mit der Verbform.* Die Lernenden lasen den Text und bearbeiteten dabei Aufgabe 2. Danach wurden die Antworten im Plenum verglichen. Lehrkraft F half den Lernern mündlich bei der Texterschließung. Lehrkraft F bat dann die TN darum, Aufgabe 3 zu bearbeiten: 3) *Lest den zweiten Teil und finde die versteckten Fehler im Text!* Die Lernenden durften sich aussuchen, ob sie den Text alleine oder mit einem Partner lesen wollten. Der Text wurde anschließend im Plenum von den Lernenden vorgelesen und die Fehler dabei genannt. Lehrkraft F unterstützte die TN bei der Lektüre und korrigierte ihre Aussprache, wenn notwendig.

Gleich danach sollten die Kursteilnehmer Aufgabe 4 bewältigen, bei der sie Vermutungen anstellten, wie die Geschichte weiter gehen könnte: 4) *Wie könnte das Märchen weitererzählt werden? Schreibe einen kurzen Text.* Die Lernenden erzählten dann, wie der weitere Verlauf der Geschichte sein könnte, und die Lehrkraft unterstützte sie beim mündlichen Erzählen mit Vokabeln und mit der Satzkonstruktion. Nach einer 20-minütigen Pause stiegen Lehrkraft F und die Kursteilnehmer mit Aufgabe 5 wieder in die Arbeit am Text ein: 5) *Lies den dritten Teil des Märchens und kreuze richtig oder falsch an.* Dabei sollten die TN den 3. Teil vom Text lesen und anschließend Aussagen über die Handlung im Märchen als richtig oder falsch einschätzen. Nach der Lektüre verglichen Lehrkraft F und die Lernenden die Antworten im Plenum. Die Lehrkraft las die Aussagen vor und die Lernenden sagten "richtig" oder "falsch". Bei Aufgabe 6 handelte es sich wieder um das Lesen eines Teiles vom Märchen, das einige Inhaltsfehler enthielt. Die Lerner sollten die Fehler erkennen. Beim lauten Lesen im Plenum wurden die Fehler genannt. Die Lehrkraft korrigierte die Aussprache der Kursteilnehmer und half ihnen bei der Texterschließung.

Gleich im Anschluss bat Lehrkraft F die TN darum, den letzten Teil des Märchens zu lesen und die unten stehenden Fragen zu beantworten: 7) *Lies das Märchen zu Ende und beantworte die Fragen; a) Warum hat der Jäger nicht geschossen?; b) Was hat der Jäger mit dem Wolf gemacht?; c) Was ist passiert mit dem Wolf? Erzähle.* Die Antworten wurden dann im Plenum verglichen. Dabei wurden auch Verstehensprobleme geklärt. Als letzte Aufgabe der Stunde wurden die TN gefragt, wie ihre eigene Version des Märchens aussehen würde. Dazu sollten sie

Stichwörter schreiben und hinterher die Geschichte im Plenum erzählen. Am Ende verteilte Lehrkraft F die „Originalfassung“ des Märchens mit dem Hinweis, die Lerner könnten es nochmals zu Hause lesen.

Bei der näheren Analyse der Unterrichtsstunde wurden die Unterrichtssequenzen den folgenden Kategorien zugeteilt:

- Förderung der Emotionalität
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Unter „Förderung der Emotionalität“ wurde die Unterrichtssequenz subsumiert, in der die Lernenden darum gebeten wurden, sich die eigene Vorstellung von der Märchenfigur Rotkäppchen zu vergegenwärtigen. Dabei konnten sie das eigene Vorwissen hinsichtlich dieser weltbekannten Geschichte aktivieren und die eigene, subjektive Vorstellung des Märchens mit der Lehrkraft und den anderen Kursteilnehmern teilen. Diese Art der Subjektivierung begünstigt die Anteilnahme des Lernalers im Unterricht und sorgt für eine affektiv-emotionale Herangehensweise an den Text.

Unter „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ wurden die zwei Unterrichtssequenzen subsumiert, in denen die Lerner dazu angeregt wurden, die eigene Kreativität einzusetzen, um sich den weiteren Verlauf des Märchens oder ihre eigene Version von *Rotkäppchen* vorzustellen und sie zu versprachlichen. Dabei haben die Lernenden über einen möglichen, alternativen Verlauf der Geschichte nachgedacht, die Geschichte in eine andere Zeit umgewandelt und in ein anderes Setting versetzt.

Bei der näheren Analyse der Unterrichtsstunde sowie auch beim retrospektiven Interview wurde festgestellt, dass der Hauptfokus der Unterrichtsstunde auf dem Leseverstehen lag. Beispiele dafür sind die Aufgaben zum Erkennen und Korrigieren von intendierten inhaltlichen Fehlern im Märchen. Auch die Aufgabe, bei den Lücken im Text durch vorgegebene Wörter aus einem Wortkasten gefüllt werden sollten, oder auch das Ankreuzen von „richtig“ und „falsch“ nach dem Lesen eines Textteils, setzten das Textverstehen voraus. Selbst die oben genannten Aufgaben zur Hypothesenbildung zum weiteren Verlauf des Märchens wurden von Lehrkraft F dafür eingesetzt, das Textverstehen zu sichern, denn, um die



Handlung weiterzuführen, müsse man die vorangegangene Narrative verstanden haben.

Also, ich habe festgestellt, ich dachte das wäre so eine Aktivität, bei der man bloß schaut, wie das Ende sein könnte usw.... aber ich habe auch festgestellt, dass es darauf ankam, was sie vorher verstanden haben, sodass sie die Geschichte weiterführen konnten. Es musste inhaltlich zu dem passen, was sie vorher verstanden hatten. Man konnte also nicht ein Ende gestalten, an dem sie heiratete und glücklich war... denn es gab bisher keinen Prinzen in der Geschichte. Wieso hat sie den geheiratet? Ich habe also gemerkt, dass sie den ersten Teil verstanden haben mussten, damit sie Vermutungen über den weiteren Verlauf der Geschichte anstellen konnten<sup>185</sup> (Interview 12, S.7, Absatz 126)

Auch auf die Frage, ob Lehrkraft mit der Ansicht übereinstimme, dass die Aufgaben zum Textverstehen in der Unterrichtsstunde eine sehr zentrale Rolle spielten, antwortete sie im retrospektiven Interview wie folgt:

Ja, ich stimme zu, ja. [...] ich habe festgestellt, dass die Gruppe mehr darauf stand. Wenn ich ein Spiel oder so was Ähnliches vorbereiten würde, würden sie nicht so sehr mitmachen. Weil ich schon andere Male so etwas vorbereitet hatte, und das war nicht so, deswegen, als ich das merkte, konzentrierte ich mich auf diese Art von Aufgaben<sup>186</sup> (Interview 12, S.7, Absatz 130).

In der Aussage wird also der Eindruck bestätigt, der bei der näheren Analyse der Unterrichtssequenzen entstanden ist, dass das Textverstehen bei der Konzeption des Unterrichts bewusst in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gerückt wurde.

Für die Arbeit mit den Gedichten von Yoko Tawada wurden von Lehrkraft F eine Unterrichtsstunde à 50 Minuten vorgesehen. Als Einstieg in die Arbeit mit den Texten schrieb Lehrkraft F das Wort „Gedicht“ an die Tafel und bat die Kursteilnehmer ihre Assoziationen zu dem Wort an der Tafel festzuhalten. Danach wurden die Assoziationen im Plenum näher besprochen. Lehrkraft kündigte dann an,

<sup>185</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: Então, eu percebi assim, eu achei que era só uma atividade assim para ver só como seria o final, se seria legal e tudo mais... mas eu percebi também que daí dependia do que eles entenderam antes para eles poderem continuar, tinha que fazer sentido com o que eles tinham entendido. Então não era só fazer o final, ela casou e foi feliz... tá, mas apareceu até agora nenhum príncipe, então como é que ela casou? Né?! Então eu percebi que eles precisavam entender a primeira parte para conseguir supor o que iria acontecer depois.

<sup>186</sup> Aus dem Portugiesischen übersetzt: Sim, concordo, sim. [...] eu percebi que a turma era uma turma que gostava mais de fazer isso. Ler e fazer, que se eu preparasse uma brincadeira ou uma coisa assim eles não iriam ter tanta participação. Porque outras vezes eu tinha preparado e foi meio assim, então quando eu vi que era mais isso, eu concentrei nesse tipo de atividade.

dass es in der Stunde um die Textgattung Gedicht gehen würde. Die TN sollten für die Arbeit an den Texten vier Gruppen bilden. Jede Gruppe bekam Textschnipsel mit durcheinander gekommenen Versen der Gedichte. Sie sollten eine mögliche Reihenfolge des Gedichts gemeinsam in der Gruppe finden. Im Anschluss an die Gruppenarbeit lasen die TN ihre Versionen der Gedichte *Wortstellung* und *Die zweite Person* im Plenum vor.

Danach stellte Lehrkraft F folgende Fragen zu den Gedichten: *Welches Thema wird hier angesprochen? Worüber geht es in den Gedichten? Ist das Liebe? Ist das politisch?* Nach einer kurzen Besprechung der Themen verteilte die Lehrkraft die Originalversion und offenbarte, dass die Gedichte von Yoko Tawada sind und im Gedichtband *Abenteuer der deutschen Grammatik* stehen. Sie gab dann weitere, allgemeine Informationen über die Autorin und betonte, dass sie in der Fremdsprache Deutsch schreibt. Sie bat die Lerner darum, das Gedicht von Tawada mit der eigenen Version zu vergleichen und in den Gruppen über die Texte zu diskutieren. Lehrkraft F stellte dann folgende Aufgabe: *Sammelt in der Gruppe Ideen in der Gruppe, über welchen Aspekt der deutschen Grammatik könnte man schreiben?* Nach dieser Phase der Ideensammlung gab Lehrkraft F die letzte Aufgabe der Unterrichtseinheit bekannt: *Ihr sollt jetzt mit euren eigenen Wörtern eine neue Version des Gedichts schreiben. Schreibt eure eigene Version alleine, aber man kann sich mit den anderen austauschen. Anschließend sollen wenigstens drei Gedichte vorgelesen werden.*<sup>187</sup>

Bei der Analyse dieser Unterrichtsstunde wurden folgende Kodierungen vorgenommen:

- Förderung der Emotionalität
- Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse
- Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität

Die Unterrichtssequenz wurde zu Beginn der Unterrichtsstunde unter „Förderung der Emotionalität“ subsumiert, denn die TN hatten die Gelegenheit die eigenen Assoziationen zu dieser besonderen literarischen Gattung zu versprachlichen und mit der Gruppe zu besprechen. Unter der Kategorie „Förderung

---

<sup>187</sup> Die Ergebnisse dieser Klassenarbeit sind im Anhang 7 zu sehen.

sozialer und handelnder Lernprozesse“ wurden sowohl Unterrichtssequenzen, welche Gruppenarbeit vorsahen, als auch die Unterrichtssequenzen, die einen handelnden Umgang mit dem Text begünstigten, subsumiert. Die Arbeit in der Gruppe ermöglichte den TN eine Interaktion bzgl. der Erschließung der einzelnen Textteile und der Komposition des durcheinander gekommenen Textes. Die gestaltende Arbeit am Text begünstigte eine eigene Rezeption des Textes und die Produktion eines, wenn auch schon vorgegebenen, neuen, eigenen Produkts. Auch die Aufgabe am Ende der Stunde, eine völlig neue Version der Gedichte zu schreiben, eventuell zu einem neuen grammatischen Phänomen, kann einem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz zugeordnet werden. Die Aufgabe trug zudem zur „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ bei, denn die Lernenden wurden dazu angeregt, sich literarisch nach ungefähr demselben Muster des Originaltextes zu einem grammatischen Phänomen der deutschen Sprache ihrer Wahl zu äußern. Die Ergebnisse dieser Arbeitsphase zeigen, wie sehr die eigene Kreativität bei der Textproduktion eine Rolle gespielt haben muss.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Lehrkraft F bei den Unterrichtsgestaltungen, vor allem in Bezug auf den Einsatz vom Märchen *Rotkäppchen*, den Fokus sehr stark auf die Förderung des Textverstehens legte. Die gestellten Aufgaben bezogen sich fast ausschließlich auf die Verständnissicherung der narrativen Struktur der Geschichte. Von einer Arbeit mit literarischen Aspekten des Märchens, wie etwa der sprachlichen Gestaltung des Textes, oder von einem interpretativen Zugang zu der dargebotenen Erzählung, wurde völlig abgesehen. Selbst die Unterrichtsphasen, welche einen handlungsorientierten, kreativen Umgang mit der Geschichte vorsahen, wurden laut der Lehrkraft auch dafür eingesetzt, das Textverstehen zu überprüfen. Bei der Arbeit mit den Gedichten von Yoko Tawada verzichtete Lehrkraft F darauf, das Textverstehen zu sichern, oder auch auf die inhaltliche oder sprachliche Gestaltung der Gedichte einzugehen. Auch wenn die gestellten Aufgaben einen sozialen, und handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit den Texten durchaus begünstigt haben, spielte im Unterricht weder eine textanalytische noch eine interpretative Herangehensweise an die lyrischen Texte eine Rolle.

Des Weiteren reflektierte Lehrkraft F ihre Teilnahme an dem Forschungsprojekt im Rahmen des retrospektiven Interviews. Sie findet den Einsatz

von Literatur und Kunst im Allgemeinen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sehr positiv (Interview 12, S.15, Absatz 262). Denn solche Lernmedien geben viel Spielraum für unterschiedliche Herangehensweisen im Unterricht. Dabei betonte sie die Möglichkeit, die Lerner anhand von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten zum Perspektivenwechsel, zum sich in die Position einer Figur Hineinversetzen, anzuregen. Dies sei für sie besonders beim Einsatz solcher Lernmedien möglich (Interview 12, S.15, Absatz 264-266).

Sie äußerte sich außerdem zur Reaktion der Lerner zu den Unterrichtsstunden, die im Rahmen des Forschungsprojekts vorgesehen waren. Sie spürte die Lernenden hätten sich lieber einen stärkeren Fokus auf die Inhalte des Lehrwerks gewünscht (Interview 12, S.10, Absatz 180). Für sie waren die Lerninhalte, die potentiell in den Tests abgefragt werden würden, bei weitem wichtiger als die Arbeit mit den literarischen Texten bzw. ästhetischen Lernangeboten außerhalb des Lehrwerks (Interview 12, S.11, Absatz 188). Außerdem war die Gruppe *Alemão-VII* laut Einschätzung der Lehrkraft nicht so offen für einen spielerischen Umgang mit Texten (Interview 12, S.9-10, Absatz 168).

Hinsichtlich der tatsächlichen Unterrichtsvorbereitung gab Lehrkraft F an, an manchen Stellen „Schwierigkeiten bei der Didaktisierung“ des Materials gehabt zu haben. Es sei für sie schwer gewesen, Aspekte der Texte oder des Kurzfilms herauszuarbeiten, die für die Arbeit im Unterricht relevant sein könnten (Interview 12, S.16, Absatz 274). In diesem Zusammenhang hält Lehrkraft F für sinnvoll, literaturdidaktische Inhalte im Rahmen der Lehrerbildung stärker zu verankern, denn dies würde einen Raum für den Austausch zwischen (angehenden) Lehrkräften bieten, in dem man neue Perspektiven auf und Herangehensweisen an literarische Texte und ästhetische Lernangebote gewinnen könnte (Interview 12, S.16-17, Absatz 289-306).

## 6. Schlussfolgerungen und Ausblick

### 6.1 Reflexion über die Forschungsmethoden und –verfahren

In diesem Teilkapitel wird kurz auf Schwierigkeiten eingegangen, die im Laufe der Datenerhebung im Rahmen dieser Forschungsarbeit aufgetaucht sind. Außerdem sollen Überlegungen zur Vermeidung dieser Probleme bei weiteren, ähnlichen Forschungsvorhaben angestellt werden.

Der erste Punkt betrifft den Umstand, dass alle Phasen der Datenerhebung von mir selbst als Forschendem geplant und durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang ist eine Reflexion über eventuelle Einflussfaktoren auf das Antwortverhalten der Befragten aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Fragendem und Befragten notwendig. Meine Rolle als Hochschuldozent im *Letras-Alemão*-Studium, Koordinator der Deutschabteilung am Sprachenzentrum und als Wissenschaftler könnte in dieser Konstellation einen wesentlichen Einflussfaktor auf das Antwortverhalten der Teilnehmer dargestellt haben, da sich Anpassungstendenzen bei Befragungen im Allgemeinen beobachten lassen, umso mehr, wenn eine Art Machtverhältnis zwischen den an der Studie beteiligten Akteuren besteht (DAASE/HINRICHS/SATTINIERI 2014: 109). Aus forschungsethischen Gründen wurden die Beteiligten auf transparente Weise über den Forschungshintergrund aufgeklärt. Alle Teilnehmer der Studie wurden über die eingesetzten Methoden der Arbeit informiert, und, soweit dies die Ergebnisse der Studie nicht beeinträchtigen würde, über die allgemeinen Ziele des Forschungsvorhabens informiert. Die Möglichkeit des anonymen Ausfüllens des Fragebogens war aus forschungstechnischen Gründen nicht gegeben, denn für die weiteren Phasen der Studie stellte die Identifizierung der Teilnehmer eine Voraussetzung dar.

Um einer möglichen Verfälschung der Antworten aufgrund der genannten Faktoren zumindest annähernd vorzubeugen, wurden alle Lehrkräfte und Praktikanten auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Forschungsprojekt hingewiesen. Außerdem wurde vor dem Ausfüllen des Fragebogens, vor der Befragung und der Durchführung der Unterrichtsstunden deutlich gemacht, dass die erhobenen Daten einzig zu Forschungszwecken eingesetzt werden würden, und, dass keine weiteren Konsequenzen für die weiteren Lehrtätigkeiten der Teilnehmer aufgrund ihrer Antworten oder ihres Lehrverhaltens entstehen würden. Darüber

hinaus wurden die Teilnehmer gebeten, die gestellten Fragen so ehrlich und reflektiert wie möglich zu beantworten. Dieses Interesse an ehrlichen, subjektiven Ansichten der Befragten wurde durch die sich in den Befragungen durchziehende Formulierung der Anweisungen und Fragen in der Du-Form unterstützt. In diesem Zusammenhang ist es zudem wichtig anzumerken, dass an brasilianischen Universitäten die hierarchischen Beziehungen zwischen Dozenten und Studenten wesentlich flacher sind als im deutschen universitären Kontext. Ob das Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem Fragenden und den Befragten tatsächlich zu Anpassungstendenzen bei den Teilnehmern geführt hat, konnte leider nicht mittels anderer Forschungsinstrumente zur Kontrolle dieser Variable ermittelt werden. Die Auswertung der gesammelten Daten erfolgte ausschließlich anhand der in die Fragebögen eingetragenen Informationen.

Dieser Umstand hätte vermieden werden können, würden weitere Forschungsakteure, wie z.B. Interviewer oder auch Hochschuldozenten, die ggf. die Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht erteilen würden, bei der Datenerhebung mitarbeiten. Allerdings war es leider aus forschungstechnischen Gründen nicht möglich, weitere Dozenten bzw. Studenten für das Forschungsvorhaben zu gewinnen, denn dies würde sowohl eine längere Planungsphase für das Training der eventuellen Mitforschenden voraussetzen, als auch eine potentielle, nicht zu tragende finanzielle Hürde für das Forschungsvorhaben bedeuten.

Des Weiteren gab es auch weitere Schwierigkeiten technisch-logistischer Natur. Ursprünglich waren für die Phase des Forschungsvorhabens, in der die Unterrichtsstunden videographiert werden sollten, eigentlich vier literarische Texte und zwei Kurzfilme vorgesehen<sup>188</sup>. Die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte haben die Unterrichtsstunden konzipiert und an unterschiedlichen Deutschkursen am Celin-UFPR gehalten. Allerdings wurde bereits bei der Aufbereitung der erhobenen Daten festgestellt, dass die Datenmenge zwar eine umfangreiche empirische Basis für die Erforschung des Lehrverhaltens der Teilnehmenden darstellte, jedoch die

---

<sup>188</sup> Neben den bereits vorgestellten Werken, *Rotkäppchen* der Brüder Grimm, *Die zweite Person* und *Wortstellung* von Yoko Tawada und *andersartig* von Dennis Stein-Schomburg, waren auch die Texte *Frau Holle* der Brüder Grimm, ein Auszug aus dem Roman *fom winde ferfeelt* von Zé do Rock und der Kurzfilm *Kleingeld* von Marc-Andreas Bochert vorgesehen.

beanspruchte Zeit für ihre Bearbeitung den Rahmen dieser Forschungsarbeit zu sehr sprengen würde. Aus diesem Grund wurden die ersten Unterrichtsaufnahmen zum Märchen *Frau Holle* der Brüder Grimm, von Zé do Rock und zum Kurzfilm *Kleingeld* in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Der Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse diente allerdings im Nachhinein gesehen als eine Art Pilotierung für die darauffolgenden videographierten Unterrichtsstunden. Denn einige Probleme, die beim Dokumentieren der ersten Unterrichtsstunden entstanden sind, konnten für die späteren Aufnahmen behoben werden.

Fragen zu den technischen Voraussetzungen für die Aufnahme des Unterrichtsgeschehens (zur Positionierung der Kameras im Unterrichtsraum, zum verwendeten Speicherplatz, zur Aufbewahrung der Dateien, zur Menge, Aufbereitung und Analyse der entstandenen Daten, usw.) konnten beispielsweise schon in dieser ersten Phase der Videographie reflektiert werden. Trotz der gesammelten Erfahrung kam es erneut zu unerwarteten technischen Problemen in den späteren Phasen der Unterrichtsvideographie, denn bei zwei Unterrichtsstunden (Lehrkraft E und F) hat sich die Kamera trotz genügend Akkulaufzeit und Speicherplatz von allein ausgeschaltet, ohne dass das Problem rechtzeitig vor Ort behoben werden konnte. Dies führte leider dazu, dass ein Teil der Unterrichtsstunde zum Kurzfilm *andersartig* von Lehrkraft E und die ganze Unterrichtsstunde von Lehrkraft F zum Kurzfilm *andersartig* nicht aufgenommen werden konnten. Um diesem Umstand wenigstens halbwegs ausgleichen zu können, wurden die Ausführungen beider Lehrkräfte zu diesen Unterrichtsstunden im retrospektiven Interview in der Analyse der Unterrichtsstunden stärker herangezogen.

Außerdem gab es logistische Fragen bzgl. der Deutschkurse, in denen die Unterrichtsstunden stattfinden sollten. Am Sprachenzentrum Celin-UFPR gibt es nicht allzu viele Deutschkurse auf B1 Niveau. Aus diesem Grund war es schwierig, alle Lehrkräfte in unterschiedlichen Gruppen dieselben Texte mit unterschiedlichen Lernern behandeln zu lassen. Auch in den nachfolgenden Semestern gab es vereinzelt Lerner, die einen bestimmten Text bereits bei einer anderen Lehrkraft bearbeitet hatten. Das Problem der Wiederholung der Texte für die Lerner wurde nach dieser ersten Erfahrung behoben, in dem der zweite Teil der Studie in Absprache mit den teilnehmenden Lehrkräften und Lernern in den darauffolgenden Intensivkursen oder im Laufe des darauffolgenden Semesters durchgeführt wurde.



## 6.2 Zentrale Ergebnisse der Studie

### 6.2.1 Zum Stellenwert ästhetischer Lernangebote (Literatur, Kunst, Film, usw.) im Unterricht der Befragten

Hinsichtlich der gestellten Forschungsfragen, die mithilfe des Fragebogens untersucht werden sollten, lassen sich anhand der durch den Fragebogen gesammelten Daten einige Überlegungen in Bezug auf den Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht aus Sicht der befragten Lehrkräfte anstellen, die am Celin-UFPR Deutsch unterrichten.

Zu der ersten Forschungsfrage - *1. Welchen Stellenwert haben ästhetische Lernangebote (Literatur, Kunst, Film, usw.) im Unterricht der Befragten?* – lässt sich Folgendes aus den Antworten zusammenfassen: Insgesamt zeigen die befragten Lehrkräfte ein starkes Interesse an Kunst im Allgemeinen. Kunstformen wie Literatur, Musik und Film wurden am meisten genannt. Einige der Befragten üben sogar selbst künstlerische Tätigkeiten aus, was ggf. den Einsatz von Kunst als Lernmedium im eigenen Unterricht begünstigen könnte. Es lässt sich zudem feststellen, dass die Lehrenden eine grundsätzliche Offenheit zur Arbeit mit Literatur und ästhetischen Lernangeboten im eigenen Unterricht signalisieren, denn die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte gab an, solche Lernmaterialien im eigenen DaF-Unterricht einzusetzen. Die Antworten auf die offenen Fragen bzgl. des Stellenwerts von Literatur und Kunst im eigenen Unterricht zeigen, dass viele Lehrkräfte der Meinung sind, solche Lernmaterialien sorgen für eine Steigerung der Motivation im Unterricht, sei es durch die Identifikationsmöglichkeiten durch die Lernenden, die sich dazu ermuntert fühlen, sich zu dem behandelten Werk zu positionieren, sei es durch die entspanntere Unterrichtsdynamik bzw. Lernatmosphäre, welche durch die Arbeit mit solchen Texten außerhalb des Lehrwerkes eintritt.

Nichtdestotrotz kann man z.T. aus den Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes solcher Lernmedien im eigenen Unterricht und zu den Faktoren, welche den Einsatz dieser am Celin-UFPR erschweren, wobei der Zeitmangel an erster Stelle und fehlendes Lernerinteresse an zweiter Stelle genannt wurden, schlussfolgern, dass Literatur und Kunst im Allgemeinen eine eher marginale Rolle in der Lehrpraxis der Befragten spielt.

Immer noch bezugnehmend auf die im Vorfeld der Befragung gestellten Forschungsfrage – *1. Welchen Stellenwert haben ästhetische Lernangebote*

*(Literatur, Kunst, Film, usw.) im Unterricht der Befragten?* – lassen sich folgende Überlegungen aus der Analyse der gesammelten Daten beim Leitfadeninterview mit den sechs ausgewählten Lehrkräften anstellen: Alles in einem lassen sich einige der ersten Schlussfolgerungen hinsichtlich des Einsatzes literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote durch die am Celin-UFPR tätigen Lehrkräfte, die aus der Analyse der Daten aus den Fragebögen hervorgegangen sind, bestätigen. Alle der sechs Interviewten bestätigten ihr persönliches Interesse an Literatur und Kunst. In diesem Zusammenhang wäre z.B: weiterhin zu erforschen, inwiefern die literarische, ästhetische und mediale Sozialisation der jeweiligen Befragten bei der Auswahl und Bearbeitung solcher Materialien eine Rolle spielt. Tatsache ist, dass sich alle sechs Interviewten ausdrücklich positiv zum Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht am Sprachenzentrum Celin-UFPR äußerten.

Drei der Lehrkräfte gehen davon aus, dass dieses Interesse den Einsatz von literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten im eigenen Deutschunterricht begünstige. Darüber hinaus liefern laut diesen drei Lehrkräften die literaturwissenschaftlichen Seminare im Rahmen ihres *Letras*-Studiums wichtige Anhaltspunkte für die Arbeit mit Literatur und Kunst im eigenen Deutschunterricht, vor allem was ihre Interpretationskompetenz und die Entwicklung eines breiteren Repertoires an potenziellen Texten angeht, die ggf. im eigenen Unterricht eingesetzt werden könnten. Die anderen drei Lehrkräfte meinten, dieses Interesse an Kunst führt nicht zwingend dazu, dass sie Literatur und Kunst im eigenen Unterricht einsetzen, denn sie haben Schwierigkeiten bei der Didaktisierung solcher Materialien (Lehrkraft A) oder sie sind der Meinung, es lässt sich nicht so einfach in Einklang mit dem Lehr- und Lernkontext des Sprachenzentrums Celin-UFPR bringen, vor allem was die Arbeit mit dem vorgesehenen Lehrwerk und die Lernerinteressen und angeht (Lehrkraft D und F).

### **6.2.2 Zu Lernzielen, Arbeitsmethoden bzw. Aufgabenformate beim Einsatz von ästhetischen Lernangeboten**

In Bezug auf die Frage – 2. *Welche Ziele werden beim Einsatz von ästhetischen Lernangeboten von den Befragten verfolgt?* – wurden unterschiedliche Zielsetzungen beim Einsatz solcher Lernmaterialien von den Befragten angegeben. Dabei fällt besonders auf, dass literarische Texte und ästhetische Lernangebote

zwecks der Vermittlung landeskundlichen Wissens eingesetzt werden, beispielsweise als Einstieg in ein bestimmtes alltägliches Thema der Zielkultur oder als Mittel zur Arbeit an einer Zielsetzung auf der Haltungsebene wie etwa das Abbauen von Stereotypen. Auf der sprachlichen Ebene werden Literatur und Kunst im Allgemeinen laut den Angaben der Befragten häufig zur Verbesserung der Sprechfertigkeit bzw. der Aussprache, zur Erweiterung des Wortschatzes oder auch zwecks der Förderung des Textverstehens eingesetzt. Literatur und Kunst werden auch als Anlass zur Kommunikation eingesetzt, wobei auch subjektive und emotionale Aspekte des Lernens miteinbezogen werden, indem sich die Lernenden zum behandelten Werk sprachlich äußern und Stellung beziehen.

Zur der Frage – 3. *Welche Arbeitsmethoden bzw. Aufgabenformate für die Arbeit mit ästhetischen Lernangeboten werden von den Befragten als besonders geeignet angesehen?* – fördern die häufig eingesetzten Aufgabenformate laut Angabe der meisten Befragten die Subjektivität der Lerner und potentiell auch die Kreativität in Form von Schreibaufgaben. Anhand der angegebenen Antworten lässt sich darauf spekulieren, dass häufig ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz verfolgt wird, bei dem schriftliche oder mündliche Aufgaben in Verbindung mit Literatur und Kunst eingesetzt werden. Auch andere Aufgabenformate wie etwa Singen, Malen oder einen Text inszenieren deuten auf die Förderung der Kreativität hin. Gleichzeitig deuten die Antworten der Befragten stellenweise darauf hin, dass häufig das Textverstehen im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens steht. Aufgabenformate wie das Ausfüllen von Lücken, das Übersetzen von Wörtern oder auch Bedenken bzgl. des Sprachniveaus der Lernergruppen verstärken diesen Eindruck.

Aus der Analyse der Leitfadeninterviews mit den sechs Lehrkräften lassen sich in Bezug auf die Forschungsfrage 2. folgende Schlussfolgerungen ziehen: Zur Funktion literarischer Texte, ästhetischer Lernangebote und möglicher Lernzielsetzungen im Zusammenhang mit solchen Lernmaterialien ist bemerkenswert, dass fünf aller Interviewten (Lehrkräfte A,C,D,E,F) den Einsatz solcher Lernmedien als Motivationsfaktor für die Lerner ansehen. Damit verbunden sei die Möglichkeit, den Lernprozess lernerorientierter zu gestalten (Lehrkräfte B,C,D,E,F), indem subjektive und emotionale Aspekte im Unterricht einbezogen werden, was zur höheren Identifikation und Beteiligung seitens der Lerner führe. Im

Bereich der Lernzielsetzungen ist es auffällig, dass vier der Lehrkräfte (B,D,E,F) das (inter-)kulturelle Lernen als potenzielles Ziel bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im DaF-Unterricht nannten. Auch der Einsatz solcher Lernmaterialien als Gesprächs- und Sprechanlass wurde von drei der Interviewten Lehrkräfte (D,E,F) genannt. Ebenso haben drei Lehrkräfte (C,D,E) die Schulung des Textverstehens als wichtiges Lernziel bei der Arbeit mit Literatur und Kunst im Allgemeinen im DaF-Unterricht genannt.

Mit Ausnahme von Lehrkraft A, die bis zu dem Zeitpunkt des Interviews keine Erfahrung mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten in der eigenen Unterrichtspraxis gesammelt hatte, und von Lehrkraft B, die im Interview Überlegungen bzgl. der Behandlung von der ästhetischen Dimension solcher Lernmaterialien anstellte, deuten die Antworten der vier anderen Lehrkräfte auf eine Arbeit mit literarischen Texten und ästhetischen Lernangeboten hin, die entweder auf die Entwicklung von den vier traditionellen Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben, oder auf die Förderung einer landeskundlichen bzw. interkulturellen Kompetenz abziele. Bei diesen vier Lehrkräften (C,D,E,F) lässt sich aus den Antworten schließen, dass die Thematisierung der ästhetischen Dimension der behandelten Werke bei ihrer Bearbeitung im Unterricht keine große Rolle spielt. Allerdings kann aus den Antworten geschlossen werden, dass viele der interviewten Lehrkräfte (B,C,D,E) in dem Einsatz von Literatur und Kunst im DaF-Unterricht die Möglichkeit sehen, die Emotionalität, die Subjektivierung zu fördern und somit eine höhere Anteilnahme der Lernenden anzustreben. Darüber hinaus lässt sich auch darauf schließen, dass einige der Lehrkräfte (B,D,E,F) durch Arbeit mit Literatur und Kunst die Kreativität ihrer Lerner fördern, denn sie führen bereits handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben in der eigenen Lehrpraxis durch. Beispiele hierfür sind die Angaben: „einen neuen Text schreiben (z.B. aus der Perspektive einer anderen Figur im Text, einen Brief, einen Dialog usw.)“ (Lehrkräfte B,D,F) und „malen“ (Lehrkräfte D,F).

Insgesamt bekommt man allerdings auch den Eindruck, dass Aufgabenformate, die auf ein allgemeines Textverstehen abzielen, sehr häufig zum Einsatz kommen. Vor allem bei den Angaben im Fragebogen: „Ausfüllen von Lücken“ (Lehrkräfte C,D,E,F), „die richtige Reihenfolge von Textteilen finden“ (Lehrkräfte

C,E), „Textpassagen einen Titel geben“ (Lehrkraft C), „Texte zusammenfassen“ (Lehrkraft B) oder auch „*Multiple-Choice*-Aufgaben“ (Lehrkräfte E, F).

### **6.2.3 Zu den standortspezifischen Faktoren beim Einsatz ästhetischer Lernangebote**

Was die Faktoren angeht, welche den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im DaF-Unterricht am Celin-UFPR erschweren, – 4. *Welches sind standortspezifische Aspekte, die laut Meinung der Befragten den Einsatz ästhetischer Lernangebote erschweren oder begünstigen?* – ist mit Abstand der ausschlaggebende Aspekt der Zeitmangel. Die Angaben der Befragten machen deutlich, dass eine Revision der Lehrpläne der Deutschkurse am Sprachenzentrum dringend notwendig ist, falls Literatur und Kunst mehr Anwendung finden sollten. Ein weiterer, wichtiger Aspekt ist das Interesse und die Erwartungen der Lernenden bzgl. der Lerninhalte in den Deutschkursen des Sprachenzentrums. Eine gründliche, differenzierte Erfassung des Profils der Lernenden in den unterschiedlichen Gruppen würde dazu beitragen, dass die Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit der Koordination der Deutschkurse eine bewusstere, gezielte Festlegung der Lerninhalte und -ziele vornehmen könnten.

Die Auswertung der durch den Fragebogen gesammelten Daten hat einen ersten Eindruck über den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote verschafft. Die teils geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragestellungen haben wichtige Einblicke in die subjektiven Theorien der Befragten ermöglicht. Allerdings stößt dieses Forschungsinstrument an seine Grenzen, wenn es um eine tiefgehende Erfassung der Lehrpraxis einzelner Lehrkräfte geht. Welche Lernzielsetzungen anhand von welchen Aufgabenformaten tatsächlich angewendet werden, welche Aspekte im Vordergrund des Unterrichts stehen, sind nicht nur von den Vorannahmen der Lehrkräfte abhängig, sondern auch von anderen Faktoren des Unterrichtsalltags wie etwa vom behandelten Material, von der Lernergruppe und der Lernsituation.

Bei der näheren Analyse der Daten aus den Leitfadenterviews mit den sechs ausgewählten Lehrkräften ließen sich viele der bereits im Fragebogen genannten Faktoren wiederfinden. Vier der Lehrkräfte (C,B,D,E) nannten die fehlende Zeit sei

ein wesentlicher Aspekt, der den Einsatz dieser Lernmedien erschwere. Damit verbunden sei zudem die Schwierigkeit der Didaktisierung solcher Lernmedien. Ein erster erschwerender Faktor hier sei laut Lehrkräften A, C und E solche Zusatzmaterialien mit der Arbeit mit dem vorgesehenen Lehrwerk zu vereinbaren, denn der Lehrplan sei bereits sehr umfangreich im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit (Lehrkräfte A,B,C,E). Auch noch in Verbindung mit dem Lehrwerk betonte Lehrkraft E, dass die Lernenden im Allgemeinen eine Erwartungshaltung hätten, welche die Arbeit mit dem Lehrwerk befürworte, denn sie haben letztendlich ihre finanziellen Mittel in das Lehrwerk investiert. Außerdem hätten viele der TN der Deutschkurse am Celin-UFPR kein Interesse an Literatur und Kunst im Allgemeinen, denn sie verfolgen pragmatischere Ziele beim Erlernen der deutschen Sprache (Lehrkräfte C,D,E). Ein weiterer Aspekt, der den Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote erschwert sei laut drei der Interviewten (A,C,D) das niedrige Sprachniveau der Kursteilnehmer, denn die Bearbeitung von Literatur und Kunst setze eine fortgeschrittene Sprachkompetenz voraus.

Ausgehend von den hier analysierten Daten, die im Rahmen der gesamten Befragung gesammelt wurden, wurden in der darauffolgenden Phase der Studie weitere Forschungsfragen verfolgt, die anhand weiterer Forschungsinstrumente ermittelt wurden, nämlich die videogestützte Unterrichtsbeobachtung und das retrospektive Interview. Im nächsten Teilkapitel werden diese ausführlich beschrieben. Außerdem wird eine Analyse der gesammelten Daten dargeboten, sowie mögliche Antworten auf weitere im Vorfeld der Studie gestellten Forschungsfragen.

#### **6.2.4 Zu den videographierten Unterrichtsstunden (Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes)**

Bezugnehmend auf die eingangs gestellten Forschungsfragen dieser Arbeit wird in diesem Teilkapitel versucht, einige Schlussfolgerungen zu ziehen, die aus der Analyse der Unterrichtsstunden der jeweiligen Lehrkräfte hervorgehen. Was die Forschungsfrage angeht, *6. Inwieweit spielen Aspekte eines literarizitätsorientierten Ansatzes, des ästhetischen Lernens und handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes bei den vorgeschlagenen Aktivitäten eine Rolle?*, lässt sich Einiges aus

den obigen Ausführungen ableiten. Bei den Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte lassen sich durchaus wesentliche Merkmale dieser Ansätze wiedererkennen. Zu unterschiedlichen Unterrichtssequenzen wurden viele Kodierungen vorgenommen, welche dies belegen. In den Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte wurde beispielsweise die „Förderung sozialer und handelnder Lernprozesse“ bedient, sei es in Form von Gruppenarbeiten oder auch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben an den oder ausgehend von den Texten. Auch die häufig damit einhergehende „Förderung der Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität“ wurde von vielen der Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden, vor allem in Form vom kreativen Schreiben bzw. Weitererzählen der Geschichte, gewährleistet.

Außerdem wurde von allen Lehrkräften in unterschiedlichen Unterrichtsstunden in Form von Aufgaben, welche die persönliche Anteilnahme durch die Lernenden begünstigt haben, sowie ihnen die Möglichkeit geboten haben, ihre persönliche Einstellung zum behandelten Material zu versprachlichen, die „Förderung der Emotionalität“ bedient. Manche Aufgaben beinhalteten zudem das sich Hineinversetzen in die Rolle der Figuren, um beispielsweise ein Interview mit ihr durchzuspielen, oder um die Erzählung weiterzuführen. Diese Art der Empathieentwicklung bzw. des Perspektivenwechsels wurde ebenfalls diesem Aspekt des ästhetischen Lernens zugeschrieben.

Das ganzheitliche Lernen wurde ebenso in vielen der Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte, mit Ausnahme von Lehrkraft F, begünstigt. Dabei spielte nicht immer das Lernen durch unterschiedliche Sinne eine Rolle, sondern mehr die Einbeziehung unterschiedlicher Textsorten und Künste in den Unterrichtsstunden eine Rolle. Auch wenn das Vergleichen der unterschiedlichen Texte miteinander von keiner der Lehrkräfte ernsthaft anvisiert wurde, gab es in vielen der Unterrichtsstunden Medienverbünde, die eine große Vielfalt aufgewiesen haben.

Bei den anderen auf die Unterrichtsstunden übertragenen Kategorien lassen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften feststellen, die an der Lehrveranstaltung zum Einsatz von Literatur und ästhetischen Lernangeboten teilgenommen haben, und denen, die nicht daran teilgenommen haben. Die Ausarbeitung dieser Unterschiede liefert die Antwort auf eine der Forschungsfragen dieser Arbeit, nämlich 7. *Lassen sich Unterschiede in der Unterrichtskonzeption und -durchführung von Lehrkräften, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben,*



*und Lehrkräfte, die nicht am Seminar teilgenommen haben, erkennen? Anhand welcher Kriterien, Kategorien bzw. Merkmale lässt sich dieser Unterschied feststellen?*

Die Kodierungen zu den Kategorien „Entwicklung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz“ und „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ geben einen starken Hinweis in Hinblick auf Unterschiede innerhalb der untersuchten Gruppen von Lehrkräften. Es lässt sich feststellen, dass Lehrkraft A, B und C einen stärkeren Fokus auf einen interpretatorischen Ansatz legten. Bei Lehrkraft A beispielsweise wurden direkt Fragen zu unterschiedlichen Aspekten von Tawadas Gedichten gestellt, die in der Gruppe und dann im Plenum diskutiert wurden. Es gab ebenfalls Momente der Bedeutungserschließung durch die Lernenden nach dem Anschauen bestimmter Videoausschnitte von *andersartig*. Lehrkraft B setzte auch einen Fokus auf die Interpretation von *Rotkäppchen* durch gelenkte Fragen, wie etwa: *Folgt Rotkäppchen der Anweisung ihrer Mutter "Sei artig und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst die Flasche, und die Großmutter hat nichts? Macht der Wolf etwas Böses? Und gibt es am Ende eine Moral in der Geschichte?* Lehrkraft C stellte den Lernenden ebenfalls Fragen nach dem Anschauen eines Videoausschnitts ohne Ton, welche im Idealfall einen interpretatorischen Zugang zum Gesehen begünstigen sollten: *Was habt ihr Gesehen? Viele Kinder? Alle zusammen? Was machen die Kinder? Was macht das eine Mädchen? Was ist in dem Video andersartig?* Auch wenn die Interpretationen der Texte durch die Lerner zumindest im Plenum meistens nicht sehr tiefgründig diskutiert wurden und hier von keiner systematischen Art und Weise der Vermittlung einer Deutungs- und Interpretationskompetenz die Rede sein kann, wurde von den drei Lehrkräften ein interpretatorischer Zugang eingeleitet.

Im Gegensatz dazu gab es bei den Unterrichtsstunden der anderen drei Lehrkräfte eher wenige Momente der interpretatorischen Auseinandersetzung mit den Texten. Lehrkraft D arbeitete mit den durcheinander gekommenen Versen der Gedichte von Yoko Tawada und ließ die Lernenden die eigene Version bzw. Interpretation der daraus entstandenen Gedichte im Plenum vorstellen und diskutieren, während Lehrkraft E z.B. die Lerner das Gedicht *Wortstellung* in Hinblick auf die in dem Gedicht selbst enthaltene Wortstellung interpretieren ließ. Bei Lehrkraft F wurde diese Kodierung zu keiner Unterrichtssequenz vorgenommen.

Hinsichtlich der Kodierungen der festgelegten Kategorie „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ lassen sich die deutlicheren Unterschiede zwischen beiden Gruppen der Lehrkräfte erkennen. Lehrkraft A schien sehr darauf bestrebt, die formalen Aspekte der Gedichte Tawadas und des Kurzfilms *andersartig* zu fokussieren. Durch die Analyse der sprachlichen Form bei der Arbeit mit den Gedichten, wie etwa die Arbeit mit Metrik und Reim, versuchte Lehrkraft A das Literarische aus den Gedichten zusammen mit den Lernenden herauszuarbeiten. Lehrkraft B stellte z.B. gezielte Fragen zu audiovisuellen Aspekten des Kurzfilms *andersartig* und schärfte somit den Blick der Lernenden für medienspezifische Eigenschaften des Werks. Auch Lehrkraft C fokussierte sehr auf die sprachliche Gestaltung der Gedichte Tawadas durch einen textanalytischen Zugang, der sehr geschickt mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben kombiniert wurde.

In den Unterrichtssequenzen von Lehrkraft D kam zwar die Kodierung „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ vor, allerdings an einer vereinzelt Stelle, wo z.B. die Kursteilnehmer sich die Märchen gegenseitig erzählen sollten, eine Aufgabe, die sie letztendlich nicht zufriedenstellend bewältigen konnten. Dabei wäre ein wesentlicher Aspekt der Gattung Märchen im Unterricht anhand einer handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe thematisiert, nämlich ihre mündliche Überlieferung, allerdings scheiterte diese Aufgabe vermutlich daran, dass die Lerner den Text sprachlich nicht verstanden. Auch Lehrkraft D thematisierte die Mündlichkeit, die beim Vortragen der Gedichte von Ernst Jandl entscheidend ist. Erst durch das Vortragen, durch die Artikulation der Laute, gewinnt der Text eine weitere Bedeutungsebene. Bei Lehrkraft F wurde keine Unterrichtssequenz der Kategorie „Ästhetische Dimension im Mittelpunkt“ zugewiesen. Der Hauptfokus der videographierten Unterrichtsstunden lag, wie bereits oben ausführlicher dargelegt, eher in der Sicherung des Textverstehens.

Alles in Einem kann man aus der obigen Analyse der Unterrichtsstunden aller Lehrkräfte schlussfolgern, dass der wesentliche Unterschied zwischen den Unterrichtsstunden der Gruppe, die an der Lehrveranstaltung teilgenommen hatte, zu den anderen, die nicht an der Lehrveranstaltung teilnahmen, in der Fokussierung auf

die ästhetische Dimension der Texte liegt. Dies ließ sich auch im Rahmen der retrospektiven Interviews bestätigen<sup>189</sup>.

Hinsichtlich der im Vorfeld der Studie gestellten Frage – *8. Wenn sich, laut der Vorannahme dieser Arbeit, ein Unterschied in der Lehrpraxis beider Gruppen der Forschungsteilnehmer feststellen lässt, inwieweit kann dieser auf die Sensibilisierung der Lehrkräfte im Rahmen der Lehrveranstaltung zurückgeführt werden?* – wurde vor allem im retrospektiven Interview darauf eingegangen, ob die Lehrkräfte die Inhalte der Lehrveranstaltung soweit verinnerlicht haben, dass sie eine Veränderung in der eigenen Lehrpraxis feststellen konnten. Alle drei Lehrkräfte betonten, dass sie nach der Teilnahme an der Lehrveranstaltung eine neue Perspektive auf die Texte hinsichtlich ihres Einsatzes im DaF-Unterricht eingenommen haben. Vor dem Besuch der Lehrveranstaltung neigten sie dazu, vor allem Lehrkraft B und C, Aufgaben zum Textverstehen zu bevorzugen. Während der Lehrveranstaltung wären sie zu der Einsicht gekommen, dass das Literarische, Ästhetische an den Werken mit den Lernenden herausgearbeitet werden kann, und, dass dies der eigentliche Mehrwert solcher Lernmaterialien sei. Außerdem betonten alle Lehrkräfte, dass die Einbeziehung anderer Künste bzw. Textsorten als eine Art Medienverbund, wie es von Badstübner-Kizik (2014) vorgebracht wird, erst nach dem Besuch der Lehrveranstaltung im eigenen Unterricht bewusst umgesetzt wurde, wobei, wie bereits bei der Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden bemerkt wurde, kein direkter Vergleich zwischen den Medien hinsichtlich ihrer medialen Aspekte von den Lehrkräften angestrebt wurde.

Wie aus den obigen Ausführungen zu entnehmen ist, wurde vor allem im Bereich eines interpretatorischen, deutungsorientierten Zugangs zu den ausgewählten Texten und der Thematisierung der ästhetischen Dimension derselben ein wesentlicher Unterschied in den Unterrichtsstunden beider Gruppen Lehrkräfte festgestellt. Diesen Unterschied allein durch die Teilnahme an der Lehrveranstaltung festzumachen ist meines Erachtens nur bedingt möglich. Denn, obwohl die drei Befragten angegeben haben, eine Veränderung in der eigenen Herangehensweise an die Texte nach dem Besuch der Lehrveranstaltung verzeichnet zu haben, dürften hier viele andere Variablen eine Rolle gespielt haben. Erstens ist der bereits reflektiert Einflussfaktor ernst zu nehmen, dass ein Machtverhältnis zwischen dem

---

<sup>189</sup> Siehe dazu die Ausführungen oben in den Kapiteln 5.3.1 (Lehrkraft A), 5.3.2 (Lehrkraft B) und 5.3.3 (Lehrkraft C).

Interviewer und den Befragten vorgegeben war. Es könnte also durchaus so gewesen sein, dass die Befragten sich darum bemüht haben, eine passende Antwort bei der Einschätzung der Lehrveranstaltung zu liefern, aufgrund der Tatsache, dass sie von einem Hochschuldozenten, der Koordinator für die Deutschkurse am Sprachenzentrum war, und zudem die Lehrveranstaltung durchgeführt und auch als Interviewer und forschende Instanz fungiert hatte. Diese mögliche Datenverzerrung konnte leider aus forschungslogistischen Gründen durch die Einbeziehung anderer forschenden Personen nicht ausgeschlossen werden. Andererseits ist es nicht auszuschließen, vielleicht ist es sogar anzunehmen, dass bei anderen Textbeispielen, bei denselben oder bei anderen Forschungsteilnehmern oder bei anderen Lernergruppen völlig andere Ergebnisse aus der Analyse der Unterrichtsstunden herauskommen würden. Nichtsdestotrotz wurde im Laufe der Analyse der gesammelten Daten, vor allem der videographierten Unterrichtsstunden, eine Kongruenz zwischen einigen der behandelten Inhalte der Lehrveranstaltung und einer didaktischen Umsetzung derselben festgestellt.

Eine weitere Überlegung, die sich dem Forschungsvorhaben anschließt, ist, inwieweit Fragen, die hier vorwiegend literaturdidaktisch diskutiert werden, auch allgemein didaktisch-methodischer Natur sein könnten. Denn, wie aus den oberen Ausführungen zu entnehmen ist, handelt es sich bei der Untersuchung um junge (angehende) Deutschlehrer, die relativ wenig Unterrichtserfahrung vorzuweisen haben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob die in dieser Arbeit aus einer eher literaturdidaktischen Sicht gestellten Forschungsfragen zu ihrer Lehrpraxis zu kurz greifen. Dieser Einwandpunkt kann dadurch relativiert werden, dass alle ausgewählten Lehrkräfte in den eigenen Unterrichtsentwürfen zeigten, dass sie über ein gewisses Repertoire an didaktisch-methodischem Umgang mit den Texten verfügten. Und zwar nicht nur in Hinblick auf die Entwicklung der eher traditionellen Fertigkeiten wie Lese- und Textverstehen, sondern auch in Hinblick auf handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen, welche die Kreativität der Lernenden anregten, oder auch auf Aufgabenformate und Sozialformen, welche ganzheitliche, soziale Lernprozesse anstießen und häufig einen subjektiven, emotional-affektiven Zugang zu den Texten ermöglichten. Außerdem liegt der wesentliche Unterschied zwischen den Unterrichtsstunden beider Gruppen an eher literaturdidaktischen Aspekten, nämlich die Thematisierung des Literarischen oder

Ästhetischem in den Texten und Film. Aus meiner Sicht deutet die Studie eher darauf hin, dass die (angehenden) Lehrkräfte trotz des niedrigen Alters bereits über ein didaktisch-methodisches Wissen verfügen, vielleicht auch durch das lebenslange Fremdsprachenlernen, die auch durch literaturdidaktische Inhalte ausgeweitet werden können. Da sie auch noch in der Lehrerausbildung sind, sind sie vielleicht auch unter Umständen noch offener in Bezug auf aktuelle Theorien und Ansätze wie die Didaktik der Literarizität und das ästhetische Lernen als Lehrkräfte, die unter Umständen schon längst im Deutschlehrerberuf arbeiten und wenig Chancen und vielleicht sogar Interesse haben, sich mit solchen Konzepten auseinanderzusetzen.

#### **6.2.5 Zur Einbeziehung literaturdidaktischer Inhalte in der Deutschlehrerausbildung**

Zu der Frage, ob die Einbeziehung literaturdidaktischer Inhalte im Rahmen der Deutschlehrerausbildung sinnvoll erscheint, haben sich alle Befragten positiv geäußert. Inwiefern die durchgeführte Lehrveranstaltung ein fester Bestandteil der Deutschlehrerausbildung an der UFPR darstellen könnte, hängt allerdings auch stark davon ab, wie das Curriculum des *Letras-Alemão*-Studiengangs im Rahmen der bevorstehenden, vom brasilianischen Bildungsministerium auferlegten Veränderungen aussehen wird. An dieser Stelle wird auch kurz darüber reflektiert, inwieweit die Konzepte der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens, sowie des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes den Rahmen einer literaturdidaktischen Ausbildung für angehende Deutschlehrer im brasilianischen, universitären Kontext liefern können.

Im Rahmen der hier durchgeführten Studie wurde festgestellt, dass die Teilnehmer der Lehrveranstaltung zum Einsatz literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote einen sehr wichtigen Aspekt der Didaktik der Literarizität und des ästhetischen Lernens verinnerlichten und diesen auch ansatzweise in die eigene Unterrichtspraxis umsetzten, nämlich die Fokussierung auf die literarisch-ästhetischen Elemente der Texte bzw. des Films.

Die Didaktik der Literarizität sowie der Ansatz des ästhetischen Lernens rücken das Literarische, das Medienspezifische in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens mit dem Ziel, die Lerner für die bedeutungstragende

Dimension der Form der Werke zu sensibilisieren. Diese Art der Wahrnehmungsschulung, des interpretatorischen Zugangs über die Form trägt zudem zur Sprachentwicklung bei, wenn solche Aspekte erkannt und unter Einbeziehung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben versprachlicht werden. Auch wenn das Konzept der Didaktik der Literarizität ggf. eine Revidierung ihrer theoretischen Untermauerung aufgrund des dem Literarizitätsbegriff zugrundeliegenden, einengenden Sprachverständnis erfahren müsste, ist auch aus der hier durchgeführten Studie hervorgegangen, dass die Lehrkräfte nach dem Besuch der angebotenen Lehrveranstaltung die Fokussierung auf die ästhetische Dimension der Werke im Deutschunterricht für wichtig hielten und nach Wegen suchten, diese Fokussierung im eigenen Unterricht umzusetzen.

Andere Aspekte des Konzeptes sind meines Erachtens wesentlich schwieriger zu vermitteln und bedürfen einer Illustrierung durch konkrete Unterrichtsbeispiele, um den Abstraktionsgrad zu verringern. Der deutungsorientierte Kulturbegriff, sowie wesentliche Aspekte der symbolischen Kompetenz, auf denen die Didaktik der Literarizität aufbaut, sind angesichts der langen „Tradition“, die das interkulturelle Paradigma im modernen FS-Unterricht aufzuweisen hat, noch schwer zu vermitteln. Die kulturwissenschaftlich orientierten Prämissen des Konzeptes lassen sich schwer allein über die Lektüre und Diskussion von Fachtexten erschließen. Vielmehr bräuchte man auch hier Beispiele einer praktischen Umsetzung des Konzeptes, sodass die Lehrkräfte konkretere Vorstellungen für den eigenen Unterricht bilden können. Die Lehrmaterialien *Literatur Lesen lernen: Lesewerkstatt 1* (2019) und *Literatur Lesen lernen: Lesewerkstatt 2* (2017) sowie *Mitreden* (2016) liefern hier eine wichtige Grundlage der didaktisch-methodischen Umsetzung der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Konzepte der Didaktik der Literarizität und der diskursiven Landeskunde, welche sicherlich den kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der Fremdsprachenforschung und der Praxis von Deutsch als Fremdsprache stark perpetuieren werden. Insofern wäre eine Beschäftigung mit solchen Beispielen im Rahmen der Lehrveranstaltung dieser Studie ein großer Mehrwert gewesen, wären die Lehrmaterialien schon auf dem Markt zu dem Zeitpunkt gewesen, als die Lehrveranstaltung stattfand.

Die Ansätze des ästhetischen Lernens und der Handlungs- und Produktionsorientierung sind insofern leichter vermittelbar, weil sie einen

eindeutigeren didaktisch-methodischen Anschluss aufweisen. Soziale Arbeitsformen, sowie die Förderung ganzheitlichen Lernens und Aufgaben, die eine aktive, gestaltende Auseinandersetzung mit dem behandelten Text beinhalten, lassen sich im Rahmen einer Veranstaltung viel eindeutiger durch das Lesen grundlegender Texte und die Einbeziehung vieler zur Verfügung stehenden Beispiele veranschaulichen. Außerdem sind die Teilnehmer der Lehrveranstaltung auch durch die eigene Erfahrung als Fremdsprachenlerner von solchen Arbeitszugängen geprägt. Allerdings wurde ein wesentlicher Aspekt des ästhetischen Lernens, wie Badstübner-Kizik (2014) ihn postuliert, von den Lehrkräften nicht in die Praxis umgesetzt, nämlich das Vergleichen der medienspezifische Aspekt der Medien im Medienverbund. Hier wären wieder im Rahmen der Lehrveranstaltung ggf. mehr Beispiele zu behandeln, welche die Umsetzung dieses Vergleichs im eigenen Unterricht erleichtern würde.

Insgesamt lässt sich aus der durchgeführten Studie das Potenzial dieser literaturdidaktischen Ansätze hinsichtlich der Deutschlehrerausbildung erkennen, denn sie ermöglichen, die in den letzten Jahrzehnten einsetzende Entwicklung im FS-Unterricht, bei der das Fremdsprachenlernen nach Kriterien der Messbarkeit, Standardisierung und Kompetenzorientierung gestaltet wird, etwas entgegen zu setzen. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie bilden die Grundlage für weitere Überlegungen bzgl. der Deutschlehrerausbildung im Rahmen des brasilianischen Germanistikstudiums, insbesondere was eine meines Erachtens anzustrebende stärkere Verzahnung von Fachinhalten der traditionellen Germanistik und literatur- und fremdsprachdidaktischen Inhalten angeht.

Am Beispiel der hier dargestellten empirischen Studie wird außerdem klar, dass eine stärkere Einbeziehung literaturdidaktischer Inhalte in das Curriculum der Deutschlehrerausbildung an der UFPR und ggf. auch an anderen brasilianischen Universitäten erstrebenswert ist. Bezugnehmend auf den kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel auf der theoretischen Ebene der letzten Jahre scheint es unerlässlich die Lehrerausbildung zu verändern. Der Schwerpunktsetzung auf die Literatur im Rahmen des Germanistikstudiums in ganz Brasilien sollte in Zukunft auch mehr durch DaF-bezogene Inhalte ergänzt werden. Denn das literaturwissenschaftliche Wissen zur deutschen (und brasilianischer) Literatur, das im Rahmen der Deutschlehrerausbildung vermittelt wird, lässt sich nicht ohne weitere



Reflektion im Rahmen der späteren Tätigkeit als Deutschlehrer anwenden. In der eigenen Lehrpraxis brauchen diese Deutschlehrer viel Kreativität, Offenheit und methodisch-didaktisches Geschick, um geeignete Texte/Materialien für den eigenen Unterricht zu recherchieren, in Hinblick auf ihr literarisch-ästhetisches Potenzial zu analysieren und für den Sprachunterricht fruchtbar zu machen. Die Konzepte des ästhetischen Lernens, der Didaktik der Literarizität und der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz bieten hierzu einen Ausgangspunkt.

Bei einer besseren, aktuelleren Aufbereitung der Lerninhalte in Form einer gut strukturierten Lehrveranstaltung, die die Lektüre und Diskussion von entsprechenden Fachtexten und die Einbeziehung von ausreichenden Beispielen möglicher didaktisch-methodischer Umsetzungen fördert, kann meines Erachtens bei engagierten Studenten bzw. Lehrkräften eine ähnliche Sensibilisierung, wie im Rahmen dieser Studie angestrebt wurde, sehr gut gelingen. In Verbindung mit dem Unterrichtspraktikum am Celin-UFPR wäre das systematische Angebot von einer Lehrveranstaltung im Rahmen der Deutschlehrausbildung an der UFPR, in denen der Einsatz solcher Lernangebote stärker aus einer literaturdidaktischen Perspektive thematisiert wird, eine willkommene Ergänzung zu den bereits fest im Curriculum des *licenciatura*-Studiengangs für Deutsch verankerten Lehrveranstaltungen zur deutschen Literatur, sowie zu den ohnehin vorgesehenen Lehrveranstaltungen didaktisch-methodischer Natur aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften. Eine solche Lehrveranstaltung könnte beispielsweise ab dem dritten Studienjahr belegt werden, wenn die Studenten idealerweise bereits über das erforderliche Sprachniveau verfügen, Fachtexte in deutscher Sprache zu rezipieren und diskutieren und eigenständig den Deutschunterricht am Sprachenzentrum Celin-UFPR erteilen. In diesem Zusammenhang wäre unter Umständen zu überlegen, ob das bereits an der Deutschlehrausbildung der UFPR bestehende Unterrichtspraktikum am Sprachenzentrum nicht zum Pflichtmodul für *licenciatura*-Studenten erklärt werden sollte. Zurzeit können sich die Studenten aussuchen, ob sie das Praktikum am Sprachenzentrum überhaupt belegen wollen und haben die Wahl mindestens ein Semester bis vier Semester Praktikum zu absolvieren. Das Pflichtmodul könnte beispielsweise in einem Semester belegt werden, mit der Möglichkeit der Verlängerung auf drei weiteren Semester.

Die hier durchgeführte Studie kann als ein Versuch gewertet werden, eine verstärkte Verzahnung zwischen fachlichen Inhalten, Spracherwerb, literatur- und fremdsprachdidaktischen Kompetenzen zu leisten, sodass die Spezifik des Faches DaF intensiver in der Deutschlehrausbildung behandelt wird. Denn im Programm der hier durchgeführten und erprobten Lehrveranstaltung kommen sowohl literaturwissenschaftliche und (literatur)-didaktische Inhalte, als auch der Erwerb der deutschen Sprache durch das Lesen und diskutieren von Fachtexten und Unterrichtsgestaltung zusammen, und dies auch noch mit einer starken Verbindung zur Lehrpraxis durch das Unterrichtspraktikum am Sprachenzentrum.

Allerdings kann diese Integration an der UFPR noch verstärkt werden, indem die Zusammenarbeit zwischen Hochschuldozenten aus den Erziehungswissenschaften und denen aus dem Fachbereich Deutsch noch enger gestaltet wird.

Die Anstellung von Dozenten mit einer soliden DaF-Ausbildung direkt am Lehrstuhl für Deutsch bzw. eine stärkere Ausrichtung der Lehr- und Forschungstätigkeit in dieser Hinsicht würde in jeder Universität außerhalb des deutschsprachigen Raums, wo Deutschlehrer ausgebildet werden, eine Priorisierung des Fachbereichs bedeuten und vor Ort zur Verbesserung der Ausbildung von Fachlehrkräften beitragen. Diese Ausrichtung nach methodisch-didaktischen Inhalten soll ja nicht bedeuten, dass die Deutschlehrausbildung einen rein utilitaristischen, anwendungsbezogenen Charakter gewinnen soll, vielmehr soll hier der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache innerhalb der brasilianischen Germanistik etabliert werden und mit den anderen Ausrichtungen des Faches koexistieren, sodass sie sich gegenseitig stärken.

### **6.3 Ausblick**

Nachdem die Ergebnisse dieser Arbeit und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen gezogen wurden, soll es in diesem Teilkapitel im Licht der besagten Ergebnisse um allgemeine Perspektiven der Forschung im Bereich der Deutschlehrausbildung im brasilianischen Kontext gehen.

Die hier dargestellte, empirische Forschung versteht sich als Beitrag zur Gestaltung einer Deutschlehrausbildung mit verstärktem Praxisbezug. Als

Rahmenbedingungen der Studie wurden daher sowohl curriculare, strukturelle und inhaltliche Aspekte der Deutschstudiengänge, als auch die tatsächliche Lehrpraxis der Deutschstudenten während des Unterrichtspraktikums am Sprachenzentrum der UFPR einbezogen. In diesem Sinne illustriert die hier vorgelegte Arbeit, wie die empirische Erforschung des DaF-Unterrichts mit didaktisch-methodischen Inhalten im Rahmen der Deutschlehrerausbildung im universitären Bereich unter Berücksichtigung standortspezifischer Aspekte (vgl. HERZIG 2014; HERZIG/BIEDERMANN/PEUSCHEL/WILKE/WUCHERPFENNIG 2015) kombiniert werden kann. Nicht nur an der UFPR, sondern auch an vielen anderen den öffentlichen Universitäten angegliederten Sprachenzentren könnten weitere solcher empirisch angelegten Studien zur gleichzeitigen Erforschung der kontextspezifischen Lehrpraxis der (angehenden) Lehrkräfte und Wirkung bestimmter Interventionen fachdidaktischen Natur durchgeführt werden. Die Forschungsthemen können auch an fachlichen Diskussionen und Interessen der Lehrer und Lerner vor Ort anknüpfen.

Am Sprachenzentrum Celin-UFPR könnte es ein wichtiges Forschungsdesiderat sein, ein genaueres Profil der (Deutsch-)Lernenden zu erstellen. Fragestellungen bzgl. ihrer Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache, ihren Lernzielen und -interessen, ihrem beruflichen Hintergrund, ihrem sozialen Status, ihrem Alter würden nähere Auskunft in Bezug darauf geben, wie der Lehrplan der einzelnen Sprachkurse zu gestalten wäre. Anhand dieser Daten würde sich beispielsweise wieder die Frage anschließen, inwiefern eine stärkere Einbeziehung literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote im Curriculum der Sprachkurse am Celin-UFPR auch für die Lernenden von Interesse wäre.

Des Weiteren würden genauere Untersuchungen potenzieller Arbeitsbereiche für Deutschlehrer und ihrer Besonderheiten sicherlich zur Umgestaltung der Deutschlehrerausbildung an den Universitäten beitragen. Voerke (2017: 381-383) betont die Notwendigkeit, ein Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrer zu entwickeln, von dem her Ausbildungsinhalte und eine Studienstruktur abzuleiten wären. In dieser Hinsicht müsste eine klare Vorstellung vom Praxisfeld geschaffen werden, d.h. von Rollen und Aufgaben, von den erforderlichen Kompetenzen für die spätere berufliche Tätigkeit. Ein erwähnenswertes Beispiel dafür ist die Studie von Rozenfeld (2016), die an der Schnittstelle Schul- und Hochschulbildung angesiedelt ist, und die die Lehrpraxis von *Letras-Alemão*-Studenten unter wesentlichen

Aspekten des *letramento crítico* im Rahmen eines staatlich geförderten Programms analysiert hat.

In diesem Zusammenhang eröffnen sich beispielsweise Forschungsfelder der Lehrpraxis von Deutschlehrenden im öffentlichen und privaten Schulwesen. Verschiedene Forschungsfragen könnten z.B. mit großem Erkenntnisgewinn im Rahmen der bereits im Teilkapitel 2.2 genannten Bildungsinitiative *Segunda Licenciatura* der UPFR ermittelt werden. Das Angebot ermöglicht Englischlehrern, die in den südlichen Bundestaaten Brasiliens bereits im Schuldienst beschäftigt sind, eine zweite Lehrbefähigung im Fachbereich Deutsch. Es handelt sich also um Lehrer, die jahrelange Erfahrung im öffentlichen Schulsystem als Englischlehrkräfte aufweisen und ihr Arbeitsumfeld dementsprechend sehr gut kennen. Welche Anforderungen sind ihnen im Laufe der Jahre begegnet? Welche Kompetenzen sind für die Lehrtätigkeit in ihrem beruflichen Umfeld erforderlich? Wie sind die vorgegebenen Arbeitsbedingungen? Inwiefern kann die angebotene Deutschlehrausbildung sie auf ihre zukünftige Tätigkeit als Deutschlehrer gut vorbereiten? Das sind Fragen die bei den Lehrkräften selbst und ggf. auch vor Ort ermittelt werden können.

Auch die im Rahmen dieser Dissertationsarbeit durchgeführte Studie könnte in diesem Sinne auf das schulische Arbeitsumfeld ausgeweitet werden. Es wäre danach zu Fragen, wie der Literaturunterricht im Allgemeinen an den Schulen verläuft und welche literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Traditionen und Konzepte dabei eine Rolle spielen. Vor allem im Bereich des *ensino fundamental* (etwa Grundschulbildung) und *ensino médio* (etwa Sekundarbildung), wo es ggf. mehr Raum für die Förderung affektiv-emotionale Lernprozesse gibt und wo Deutsch tendenziell als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, wenn z.T. auch nur im Rahmen von Arbeitsgruppen außerhalb der regulären Unterrichtszeiten, stellt sich die Frage, ob eine Arbeit mit Literatur und Kunst im Allgemeinen in der Fremdsprache Deutsch ein Gegenpol zu einem überwiegend utilitaristischen Bildungsverständnis darstellen könnte.

Die empirische Erforschung der tatsächlichen Lehrpraxis unter Einbeziehung literarischer Texte und ästhetischer Lernangebote an öffentlichen Schulen würde mit Sicherheit mehr Aufschluss darüber geben, ob sich die Konzepte der Didaktik der Literarizität, des ästhetischen Lernens und des handlungs- und

produktionsorientierten Ansatzes auch in der schulischen Bildung positiv auswirken würden, was zu vermuten ist. Es mangelt vor allem an systematischen empirischen Forschungen zur Unterrichtspraxis vor Ort, zur Rezeption und zur Vermittlung von Literatur und ästhetischen Lernmedien (Esselborn 2010: 19). Diese Art der empirischen Forschung vom konkreten Unterrichtsgeschehens ist Voraussetzung für Ansätze der Literaturdidaktik, die Theorie und Praxis vermitteln möchten.

## 7 Literaturverzeichnis

ABRAHAM, Ulf (2012), *Filme im Deutschunterricht*, Velber: Klett/Kallmeyer

ABRAHAM, Ulf (2013), „Kurzspielfilme im Deutschunterricht“, *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 237, 4-14.

ACKERMANN, Irmgard (2001), „Fragen des literarischen Kanons“, in: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen, *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Berlin und New York: Walter de Gruyter,

AGUADO, Karin (2014), „Triangulation“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 47-56.

ALTMAYER, Claus (1997), „Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte“, *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (4), 198-203.

ALTMAYER, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

ALTMAYER, Claus (2006), „Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur Kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44–59.

ALTMAYER, Claus / DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2014), „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-10.

ALTMAYER, Claus (2014), „Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“, in: ALTMAYER, Claus / DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIER, Carmen, *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 25-37.

ALTMAYER, Claus / DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2016), „Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Nachlese“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-11.

AMMON, Ulrich (2015), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, Berlin/München/Boston: de Gruyter.

ARNOLD, Hannah (2011), „Yoko Tawada: Sprachmutter für Muttersprachler“, in: ARNOLD, Heinz Ludwig (Hrsg.), *Text + Kritik*, Heft 191/192, München: edition text + kritik im Richard Boorberg Verlag, 6-7.

BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (2003), „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“, in: BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 1-21.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2015), „Text-Bild-Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund“, in: BERNSTEIN, Niels / LERCHNER, Charlotte (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 297-312.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2015), „Literatur multimodal?“, *Deutsch als Fremdsprache* 2/2015, 77-86.

BALLSTAEDT, Steffen-Peter (2004), „Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche“, in: KÜBLER, Hans-Dieter et al. (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung* (Dieser Aufsatz auf CD Rom).

BANOUN, Bernard (2014), „Abenteuerliche Übersetzungen, Überbabelisierung des Originals. Zum Gedicht „Vor allem hellen Vokal“ aus Yoko Tawadas *Abenteuer der deutschen Grammatik*“, in: AGNESE, Barbara / IVANOVIC, Christine / VLASTA, Sandra (Hrsg.), *Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 95-105.

BARBIERI, Francesco Eugenio (2016), „Discovering/Uncovering: Yoko Tawada's *Abenteuer der deutschen Grammatik*“, in: VALTOLINA, Amelia / BRAUN, Michael (Hrsg.), *Am Scheideweg der Sprachen: Die poetischen Migrationen von Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg, 215-222.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb (1983), *Texte zur Grundlegung der Ästhetik*, Hamburg: Felix Meiner.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.

BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung; Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BEHRENDT, Esther Maxine (2011), „Kurzfilm“, in: KOEBNER, Thomas (Hrsg.), *Reclams Sachlexikon des Films*, Stuttgart: Reclam, 396-398.

BELKE, Gerlind (2007), *Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



BELKE, Gerlind (2011a), „Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs, in: DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 15-21.

BELKE, Gerlind (2011b), „„Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung“, in: *proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, <[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives\\_schreiben.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/generatives_schreiben.pdf)> [zuletzt abgerufen am 22.02.2017].

BEGEMANN, Petra (1991), *Poetizität und Bedeutungskonstitution*, Hamburg: Buske.  
BERNSTEIN, Nils / LERCHNER, Charlotte (2014), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

BETTELHEIM, Bruno (2015), *Kinder brauchen Märchen*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

BIECHELE, Barbara (2010), „Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahme und Perspektiven“, in: BARKOWSKI, Hans / WOLFF, Armin (Hrsg.), *Umbrüche*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 309-328.

BLAND, Janice (2012), „Within and between Texts – Indeterminacy and Empowerment“, in: REINFRIED Markus; VOLKMANN, Laurenz (Hrsg.), *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen*, Frankfurt a.M.: Lang, 141-154.

BLIOUMI, Aglaia (2006), *Transkulturelle Metamorphosen. Deutschsprachige Migrationsliteratur im Ausland am Beispiel Griechenland*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

BLUME, Rosvitha Friesen (2011), „Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil“, in: BOHUNOVSKY, Ruth (Hrsg.), *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*, Curitiba: Editora UFPR, 53-68.

BOLLE, Willi (2010), *Germanistik in Brasilien*, in: Bader, Wolfgang (Hrsg.), *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*. Frankfurt am Main: Vervuert, 257–271.

BONß, Wolfgang / DIMBATH, Oliver / Maurer, Andrea / NIEDER, Ludwig / PELIZÄUS-HOFFMEISTER, Helga / SCHMID, Michael (2013), *Handlungstheorie. Eine Einführung*, Bielefeld: transcript.

BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (1995), „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 8-19.

BREDELLA, Lothar / MEIßNER, Franz-Joseph / NÜNNING, Ansgar / RÖSLER, Dietmar (Hrsg.) (2000), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus*

dem graduierten Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert (Hrsg.) (2007), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BÜRNER-KOTZAM (2012), „Überführung und Idealisierung eines Täters. Eine Auseinandersetzung mit der hybriden Erzählweise in dem Film ‚Das Leben der Anderen‘“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19-31.

BURWITZ-MELZER, Eva / STEINIGER, Ivo (2106), „Inhaltsanalyse“, in: CASPARI, Daniela / KLIPPEL, Friederike / LEGUTKE, Michael. K. / SCHRAMM, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*, Tübingen: Narr, 256-269.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira / SILVA, Luciana Soares da (2015), „O ensino de literatura: uma experiência paratópica“, in: NASCIMENTO, Jarbas Vargas; TOMAZI, Micheline Mattedi; SODRÉ, Paulo Roberto (Hrsg.), *Língua, literatura e ensino*, São Paulo: Blucher, 75-84.

CERRI, Chiara (2008), „Interkulturelle Literatur. Ein erneutes Plädoyer für eine dringende begriffliche Entscheidung“, *Weimarer Beiträge*, 54/3, 424–436.

CERRI, Chiara (2011), „Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht“, in: *Info DaF*, 4/38, 391-413.

CHAVES, Giovanna Lorena Ribeiro (2012), Deutsch als Fremdsprache im akademischen Kontext – Ein Beitrag im Bereich der Curriculumentwicklung, <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29946/R%20-%20D%20-%20GIOVANNA%20LORENA%20RIBEIRO%20CHAVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [zuletzt abgerufen am 02.12.2016].

CHIELLINO, Carmine (2000), *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart: Springer Verlag.

CULLER, Jonathan (1975), *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Cornell University Press.

DAASE, Andrea / HINRICHS, Beatrix / SETTINIERI, Julia (2014), „Befragung“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-121.

DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (2010), *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

DENGSCHERZ, Sabine (2015), „Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film“, in: *Scenario*, 2015/1, 148-142.

DOBSTADT, Michael (2009), „„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 46, 1, 21-30.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2011a), „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“, in: DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 5-14.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2011b), „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext Deutsch als Fremdsprache“, in: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*, München: Iudicium, 99-115.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2012), „Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz“, in: ALBRECHT, Corinna / BOGNER, Andrea (Hrsg.), *Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 371-388.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2013), „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache“, in: AHRENHOLZ, Bernt / OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden)*, Baltmannsweiler: Schneider, 231-241.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2014a), „Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach“, in: ALTMAYER, Claus / DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate / SCHIER, Carmen, *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 153-169.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2014b), „„Dann machen Sie doch mal etwas anderes.“ Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion“, BERNSTEIN, Niels / LERCHNER, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 19-33.

DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (2016), „Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: BRÜGGEMANN, Jörn / DEHRMANN, Mark-Georg / STANDKE, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.

DO ROCK, Zé (1997), *fom winde ferfeelt. welt-strolch macht links-shreibreform*, Berlin: Piper.

DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen (2016), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

DORNBUSCH, Claudia (2005). *A literatura alemã nos trópicos. Uma aclimação do cânone nas universidades brasileiras*, São Paulo: Annablume.

DU, Shihao (2017), *Erschaffung interkultureller Identität durch Sprachkontakte in den Texten von Yoko Tawada*, College of William and Mary, online verfügbar unter <<https://publish.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.de/&httpsredir=1&article=2031&context=honorstheses>> Zugriff am: 05.12.2016.

DUNGEN, Johannes von (2011), *Vom Freund zum Partner – die deutsch-brasilianischen Kulturbeziehungen im Wandel. Impulse für das Deutschlandjahr in Brasilien 2013*, Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik), online verfügbar unter <[www.ifa.de/pub/online-shop](http://www.ifa.de/pub/online-shop)> zur Verfügung oder unter dem Link <<http://www.ifa.de/pdf/edition/brasilien2011.pdf>> Zugriff am: 02.12.2016.

EAGLETON, Terry (1997), *Einführung in die Literaturtheorie*, Stuttgart: Metzler.

EHLERS, Swantje (1988), „Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung“, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 171-197.

EHLERS, Swantje (2006), „Zu den Zeiten, als das Wünschen noch geholfen hat“, in: *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 9/2005, Innsbruck: Studienverlag., 207-217.

EHLERS, Swantje (2010), „Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1530-1544.

EICHHEIM, Hubert / BOVERMANN, Monika / TESAŘOVÁ, LEA / HOLLERUNG, Marion (2006), *Blaue Blume: Deutsch als Fremdsprache. Livro do Curso*, übersetzt von: OLIVEIRA, Paulo / KAMPFF-LAGES, Susana, Campinas: Editora Unicamp.

ELBERFELD, Rolf (2011), „„Zwischen“ Mensch und Mensch. Ostasiatische Perspektiven des Selbstseins“, in: ZOLLIKOFER, Christoph / BASCHERA, Marco (Hrsg.), *Klon statt Person*, Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

ESSELBORN, Karl (2007), „Interkulturelle Literatur – Entwicklungen und Tendenzen“, in: Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9–28.

ESSELBORN, Karl (2010), *Interkulturelle Literaturvermittlung: zwischen didaktischer Theorie und Praxis*, München: Iudicium.

EWERT, Michael (2010), „Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1555-1565.

FADEL, Natália Corrêa Porto Sanches (2012), *Lesen und sehen: die Gegenwartsliteratur in der brasilianischen Germanistik*, <[http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000010846/These.Natalia.Fadel.pdf;jsessionid=7FF0E43A4B9C9B7BB39AD38BC78CCA2E?hosts=Berlin](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000010846/These.Natalia.Fadel.pdf;jsessionid=7FF0E43A4B9C9B7BB39AD38BC78CCA2E?hosts=Berlin)> [zuletzt abgerufen am 20.02.2017].

FAISTAUER, Renate (2001), „Zur Rolle der Fertigkeiten“, in: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin/New York: Gruyter, 864-871. FARACO, Carlos Alberto / TEZZA, Cristovão / DE CASTRO, Gilberto (Hrsg.) (2007), *Diálogos com Bakhtin*, Curitiba: Editora UFPR.

FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (2006), „Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 2, 67-70.

FANDRYCH, Christian (2006). „Germanistik – pluralistisch, kontrastiv, interdisziplinär“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 2, 71–78.

FANDRYCH, Christian / TORRES, Adriana R. Galván / HEIDERMAN, Werner / PLEß, Ulrike / TSCHIRNER, Erwin (Hrsg.) (2014), *Text, Diskurs und Translation im Wandel. Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik*, Band 3, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

FARIAS, Maria Carolina Moccellini de (2015), *Anderssprachige Literatur mit Deutschlandbezug und die Ausbildung von Deutschlehrern: Guimarães Rosas „Deutsche Erzählungen“ in Brasilien*, <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41956/R%20-%20D%20-%20MARIA%20CAROLINA%20MOCCELLIN%20DE%20FARIAS.pdf?sequence=3>> [zuletzt abgerufen am 02.12.2016].

FILHO, Ebal Sant'Anna Bolacio / FUNK, Hermann (Hrsg.) (2014), *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ – kompetent – kreativ*, Rio de Janeiro: Apa-Rio.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2011), „Bakhtin e a psicologia“, in: FARACO, Carlos Alberto / TEZZA, Cristovão / DE CASTRO, Gilberto (Hrsg.), *Diálogos com Bakhtin*, Curitiba: Editora UFPR, 141-160.

FREDERKING, Volker (Hrsg.) (2008), *Schwerfmetallbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

FUß, Susanne / KARBACH, Ute (2014), *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung*, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.



GATTI, Bernadete (2003), „A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais“, in: *Educação e Filosofia* (17), H. 34, 241-246.

GATTI, Bernadete (2010), „Formação de professores no Brasil: características e problemas“, in: *Educação e Sociedade* (31), H 113, 1355-1379.

GEERTZ, Clifford (1983), *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

GIL DE ANDRADE, Fernando (2010), „Deutsch lernen und lehren in Brasilien“, in: BADER, Wolfgang (Hrsg.), *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen*, Frankfurt a. M.: Vervuert, 127–134.

GÖTZE, Lutz (2005), „Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik: Widerpart oder Partner?“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1, 10–12.

GUEDES EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel (2012), „Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse?“, *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, <<http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo019.pdf>> [zuletzt abgerufen am 08.05.2018].

HALL, Joan Kelly / VITANOVA, Gergana / MARCHENKOVA, Ludmila (2005), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*, Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum.

HAHN, Natalia (2015), „Filmbildung im deutschdidaktischen und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive“, in: WELKE, Tina / FAISTAUER, Renate (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*, Wien: Praesens-Verlag, 13-38.

HALLET, Wolfgang/ MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2006), „For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (40), 81, 2-8.

HELBIG, Gerhard (2005), *Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik?*, in: *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1, 4-10.

HEIMBÖCKEL, Dieter / HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. / MEIN, Georg / SIEBURG, Heinz (Hrsg.) (2010), *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 1. Jahrgang, Heft 1.

HEINE, Lena (2013), „Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata“, in: AGUADO, Karin / HEINE, Lena / SCHRAMM, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-30.

HEINE, Lena (2014), „Introspektion“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevil / FELDMIEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 123-135.

HEISE, Eloá / ARON, Irene, „Germanistik in Brasilien: Analyse einer Krise“, in: DAAD (Hrsg.), *Germanistentreffen, 2002, São Paulo. Germanistentreffen - Tagungsbeiträge*, DAAD: Bonn, 53-67.

HELFFERICH, Cornelia (2011), *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HERZIG, Katharina / PFLEGER, Sabine, SPINASSÉ, Karen Pupp / SADOWSKI, Sabrina (Hrsg.) (2014), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*, Band 4, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

HERZIG, Katharina (2014), „Zielgruppen- und standortspezifischer DaF-Unterricht mit mexikanischen Studierenden: Handlungszielorientierung“, in: HERZIG, Katharina / PFLEGER, Sabine / SPINASSÉ, Karen Pupp / SADOWSKI, Sabrina (Hrsg.), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus der Forschung und Unterrichtspraxis*, Band 4, Lateinamerikanischer Germanistenverband: Stauffenburg Verlag, 43-60.

HERZIG, Katharina / BIEDERMANN, Anne / PEUSCHEL, Kristina / WILKE, Valeria / WUCHERPFENNIG, Norma (2015), „Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen“, in: *Info DaF*, 6/42, 591-627.

HIDALGO, Angela Maria / MELLO, Cláudio José de Almeida (2014), „Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária“, in: *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, 155-173.

HRŠAK, S. 2011. *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Zagreb: Filozofski fakultet. Kein ISBN.

ISER, Wolfgang (1975), *Die Appellstruktur der Texte*, in: WARNING, Rainer (Hrsg.), *Rezeptionsästhetik*, München: Fink, 228-252.

IVANOVIC, Christine (2014), „Verstehen, Übersetzen, Vermitteln. Überlegungen zu Yoko Tawadas Poetik der Exophonie ausgehend von Gedichten aus *Abenteuer der deutschen Grammatik*“, in: AGNESE, Barbara / IVANOVIC, Christine / VLASTA, Sandra (Hrsg.), *Die Lücke im Sinn. Vergleichende Studien zu Yoko Tawada*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 15-28.

JACQUIN, Marianne (2014), „Das Lesen von literarischen Prosatexten im handlungs- und produktionsorientierten DaF-Unterricht. Was lehren die Lehrer, was lernen die Schüler?“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/2014, 97-108.

JAKOBSON, Roman (1960), „Closing Statements: Linguistics and Poetics“, in: SEBEOK, Thomas Albert (Hrsg.), *Style in Language*, Cambridge: The MIT Press, 350-377.



JAKOBSON, Roman (1972), „Linguistik und Poetik“, in: IHWE, J. (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*, Bd. 1, Frankfurt a.M.: Athenäum Fischer, 99-135.

JANZEN, Henrique Evaldo (2002), „Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira“, in: *Educar*, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, 137-147.

JANZEN, Henrique Evaldo (2005), *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*, 170f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

JANZEN, Henrique Evaldo (2006), „Interculturalidade e o Ensino de Literatura Alemã no Brasil“, in: *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, 918-927.

KAMMLER, Clemens (Hrsg.) (2006), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterrichts: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Klett/Kallmeyer.

KAST, Bernd (1980), „Legetische Aufgaben und Möglichkeiten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“, in: WIERLACHER, Alois (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch*, 2, München: Francke, 536-561.

KAUFMANN, Göz (2003), „Deutsch und Germanistik in Brasilien“, in: ROLOFF, H. G. (Hrsg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik* (35), Heft 1, Frankfurt am Main: Peter Lang, 29-39.

KIRCHNER, Constanze; SCHIEFER FERRARI, Markus; SPINNER, Kaspar H. (Hrsg.) (2006), *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*, München: kopaed.

KLAUSNITZER, Ralf (2008), *Literatur und Wissen: Zugänge – Modelle – Analysen*, Berlin: Gruyter.

KLEPACKI, Leopold / ZIRFAS, Jörg (2012/2013), *Die Geschichte der Ästhetischen Bildung*, <<https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung>> [zuletzt abgerufen am 21.02.2017].

KNORR, Petra (2013), „Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren“, in: AGUADO, Karin / HEINE, Lena / SCHRAMM, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-53.

BUTLER, Ellen / DANIELS, Albert / / ESTERMANN, Christian / KÖHL-KUHN, Renate / SANDER, Ilse / TALLOWITZ, Ulrike (2007), *Mittelpunkt. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene (B2,C1)/Lehrbuch B2*, Stuttgart: Klett Verlag.

KOITHAN, Ute / LÖSCHE, Ralf-Peter / SCHMITZ, Helen / SIEBER, Tanja / SONNTAG, Ralf (2013), *Aspekte: Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 2*, München: Klett-Langenscheidt.

KOPPENSTEINER, Jürgen (2001), *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*, Wien: öbvht., 2001.

KRAMSCH, Claire (2006), „From Communicative Competence to Symbolic Competence“, in: *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.

KOOPMAN, Eva Maria / HAKEMULDER, Frank (2015), „Effects of Literature on Empathy and Self- Reflection: A Theoretical-Empirical Framework“, in: *Journal of Literary Theory*, 9/1, 79–111.

KRAMSCH, Claire / HUFFMASTER, Michael (2008), „The political promise of translation“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, 283-297.

KRAMSCH, Claire (2009a), *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.

KRAMSCH, Claire (2009b), „Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence“, in: HU, Adelheid; BYRAM, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr, 107-121.

KRAMSCH, Claire (2011a), „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“, in: DOBSTADT, Michael / RIEDNER, Renate (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44, 35-40.

KRAMSCH, Claire (2011b), „The Symbolic Dimension of the Intercultural“, in: *Language Teaching*, 3, 354-367.

KRAMSCH, Claire (2012), „Im Gespräch: An Interview with Claire Kramersch on the “Multilingual Subject”“, in: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45/1, 74-82.

KRUSCHE, Nina (2017), *Raumbezogene Identität und Zugehörigkeit in deutschsprachigen Liedtexten: Eine Analyse zum Deutungsmuster Heimat*, <<http://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42378&idpograma=40001016016P7&anobase=2017&idtc=1395>> [zuletzt abgerufen am 08.05.2018].

KUßLER, Rainer (2001), „Landeskunde in der außereuropäischen Auslandsgermanistik“, in: HELBIG, Gerhard (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin und New York: De Gruyter, 1323-1333.

KÜSTER, Lutz / LÜTGE, Christiane / WIELAND, Katharina (Hrsg.) (2015), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

LANGE, Günter (2004), „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik“, in: LANGE, Günter (Hrsg.), *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, 3-32.

LÖSCHMANN, Martin (1975), „Übungsmöglichkeiten und Übungen zur Entwicklung des stillen Lesens (1) und (2). *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 26-31 und 2, 96-101.

LÜTHI, Max (1992), *Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen*, Tübingen: Francke.

LÜTZELER, Paul Michael (2011), Ich Pistole, du Angst. Zwischen Nippon und Nippes: Yoko Tawada abenteuer durch Grammatik und Metropolen, <<http://www.tagesspiegel.de/kultur/ich-pistole-du-angst/4425374.html>> [zuletzt abgerufen am 01.12.2017].

MALAGUTI, Simone / THOMA, Nadja (2012), „Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 17/2.

MAREE, Christine Cecilia (2013), *Literatur im DaF-Unterricht Zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht*, <<https://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/80177>> [zuletzt abgerufen am 20.02.2017].

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela / FILHO, Ebal Sant'Anna Bolacio / STANKE, Roberta Sol (2016), „Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien“, in: *Info DaF*, 5/43, 566-586.

MANN, Christine / SCHRÖTER, Erhart / WANGERIN, Wolfgang (1995), *Selbsterfahrung durch Kunst: Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*, Basel: Beltz Verlag.

MATHIAS, Dionei (2014), *Função e figuração de emoções na obra de Elfriede Jelinek*, Tese de Doutorado.

MATTENKLOTT, Gundel (2012/2013), *Ästhetisch-Aisthetisches Lernen*, <<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-aisthetisches-lernen>> [zuletzt abgerufen am 21.02.2017].

MAYRING, Philipp (2016), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MEMPEL, Caterina / MEHLHORN, Grit (2014), „Datenaufbereitung: Transkription und Annotation“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevil / FELDMIEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 147-166.

MONTEIRO, Maria (2013), „Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika am Beispiel Brasiliens“, in: OOMEN-WELKE, Ingelore / AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Deutsch als Fremdsprache (10)*, Baltmannsweiler: Schneider, 458-463.

MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2010), „Interkulturelle Germanistik“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1413-1422.

MUMMERT, Ingrid (1989), „Freies Schreiben mit Poesie: Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 1, 17-22.

NEIDLINGER, Dieter/ PASEWALCK, Silke (2011), „Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos“, in: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*, München: Iudicium, 144-162.

NÜNNING, Ansgar (2001), „Fremdverstehen durch literarische Texte. Von der Theorie zur Praxis“, in: *FU Englisch* 5, 4-9.

NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola (2003), „Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen“, in: BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, 149-171.

NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola (2006), *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*, Seelze-Velber: Kallmeyer.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. (2003), „A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa“, in: STEVENS, C.M.T / CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília: UnB, 53- 84.

OLIVEIRA, Paulo (2002), „Lokale Antworten auf globale Fragen“, in: DAAD (Hrsg.), *Germanistentreffen, 2002, São Paulo. Germanistentreffen - Tagungsbeiträge*, DAAD: Bonn, 107-129.

PÉREZ, Olivia C. Díaz / GRÄFE, Florian / RENNER, Rolf G. (Hrsg.) (2014), *Intermedialität und Alterität, Migration und Emigration. Tendenzen der deutschsprachigen Literatur*, Band 1, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

PÉREZ, Olivia C. Díaz / GRÄFE, Florian / PEREZ, Juliana P. / SCHMIDT-WELLE, Friedhelm (Hrsg.) (2014), *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*, Band 2, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

PERLMANN-BALME, Michaela / SCHWALB, Susanne / WEERS, Dörte (1998), *em: Brückenkurs. Kursbuch*, München: Max Hueber Verlag.

PERTHEL, Nicol (2012), *Identität und Alterität in deutschsprachiger Literatur mit Brasilienbezug: Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache*, <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37383/R%20->

%20D%20-%20NICOL%20PERTHEL.pdf?sequence=3> [zuletzt abgerufen am 20.02.2017].

PEUSCHEL, Kristina (2015), „Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen: Deutsch als Fremdsprache, Studierstrategien und Auslandsstudium“, in: BÖCKER, Jessica / STAUCH, Anette (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Festzeitschrift für Karin Kleppin, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 649-660.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1974), „Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht“, in: Goethe-Institut (Hrsg.), *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für ausländische Hochschulen*, München: Goethe Institut, 9-20.

POSNER, Roland (1972), „Strukturalismus in der Gedichtinterpretation“, in: IHWE, Jens (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 1, Frankfurt a.M., 136-178.

PROPP, Vladimir (1975), *Morphologie des Märchens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

PUPP SPINASSÉ, Karen (2005), *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*, Frankfurt: Lang.

PUPP SPINASSÉ, Karen (2014), „Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen über den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens“, in: HERZIG, Katharina / PFLEGER, Sabine / PUPP SPINASSÉ, Karen / SADOWSKI, Sabrina (Hrsg.): *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika*, Tübingen: Stauffenburg, 13–29.

QUETZ, Jürgen (2010), „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen: Eine kritische Beschreibung des Status quo“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 47/4, 195-202.

RAAB-STEINER, Elisabeth / BENESCH, Michael (2010), *Der Fragebogen*, Wien: UTB.

RALL, Dietrich (2001), „Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive“, in: HELBIG, Gerhard (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin und New York: De Gruyter, 140-151.

RICARD BREDE, Julia (2014), „Beobachtung“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevilen / FELDMEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 137-146.

RIEDNER, Renate (2010), „Literatur, Kultur, Leser und Fremde - Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1544-1554.

RIEDNER/ Renate (2015), „Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik“, in:



DOBSTADT, Michael / FANDRYCH, Christian / RIEDNER, Renate (Hrsg.), *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 129-150.

RITZ, Hans (2000), *Die Geschichte von Rotkäppchen: Ursprünge, Analysen, Parodien eines Märchens*, Göttingen: Muriverlag.

RÖLLEKE, Heinz (2004), „Die Brüder Grimm als Märchensammler und –bearbeiter“, in: LANGE, Günter (Hrsg.), *Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik*, Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, 33-50.

RÖSLER, Dietmar (2012), *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: J.B. Metzler.

RÖSCH, Heidi (Hrsg.) (2005), *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

RÖSCH, Heidi (2010a), „Migrationsliteratur im Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1571-1577.

RÖSCH, Heidi (Hrsg.) (2010b), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag.

RÖSCH, Heidi (2017), „Literaturunterricht und sprachliche Bildung“, in: LÜTKE, Beate / PETERSEN, Inger / TAJMEL, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin u.a.: de Gruyter, 151-168.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria (2016), „O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco“, in: *Pandaemonium Germanicum*, v.19, n.27, São Paulo, 148-174.

SARTINGEN, Kathrin (2001), „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien“, in: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin/New York: Gruyter, 1445-1449.

SASS, Anne (2007), „Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen“, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 36, 5-13.

SCHÄDLICH, Birgit / SURKAMP, Carola (2015), „Textrezeptionsprozesse von Schüler und Schülerinnen in handlungsorientierten Schulszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: KÜSTER, Lutz / LÜTGE, Christiane / WIELAND, Katharina (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 69-89.

SCHEWE, Manfred (2012), „Auf dem Wege zu einer Performativen Fremd- und Zweitsprachendidaktik“ in: DIRIM, Inci / KRUMM, Hans-Jürgen / PORTMANN-

TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Jahrbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 1. Schwerpunkt: Körper, Klang, Rhythmus*, Wien: Praesens, 77-94.

SCHEWE, Manfred (2014). „Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als *Bauhaus* – ein Vorentwurf“, in: BERNSTEIN, Niels / LERCHNER, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 167-177.

SCHIEDERMAIR, Simone (2011), „Text zwischen Sprache und Kultur“, in: Ewert, Michael / Renate Riedner / Simone Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*, München: Iudicium, 173-188.

SCHIEDERMAIR, Simone (2014), „Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 131-140.

SCHIER, Carmen (2014), „Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden“ in: BERNSTEIN, Niels / LERCHNER, Charlotte (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-, DaZ-Unterricht: Literatur, Theater, bildende Kunst, Musik, Film*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3-17.

SCHLACHTER, Birgit (2014), „Der Literaturunterricht im Spannungsfeld von ästhetischem Lernen und Kompetenzorientierung – Versuch einer Positionsbestimmung“, *Materialien zur Baden-Württembergischen Jahrestagung „Neue Aufsatzformen – Schwierigkeiten beim Interpretieren*, <[http://fachverband-deutsch.de/project/docs/cms/downloads/LV\\_Ba\\_W\\_/2014/Schlachter\\_Literaturunterricht\\_Aesth\\_Lernen\\_Kompetenz\\_08042014.pdf](http://fachverband-deutsch.de/project/docs/cms/downloads/LV_Ba_W_/2014/Schlachter_Literaturunterricht_Aesth_Lernen_Kompetenz_08042014.pdf)> [zuletzt abgerufen am 20.02.2017].

SCHMÄLING, Benjamin (2014), „Aktuelle Kurzfilme im DaF-Unterricht: ‚Feierlich reist‘ und ‚Fraktur‘“, in: HIERONIMUS, Marc (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht (=MatDaF Band 90)*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 319-334.

SCHNEIDER, Jost (2007), „Literatur und Text“, in: ANZ, Thomas (Hrsg.), *Handbuch Literaturwissenschaft: Gegenstände – Konzepte – Institutionen*, Stuttgart: Metzler, 1-24.

SCHRAMM, Karen / AGUADO, Karin (2010), „Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick“, in: AGUADO, Karin / SCHRAMM, Karen / JOHANNES VOLLMER, Helmut (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-214.

SCHRAMM, Karen (2014), „Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung“, in: SETTINIERI, Julia / DEMIRKAYA, Sevil / FELDMIEIER, Alexis / GÜLTEKIN-KARAKOÇ, Nazan / RIEMER, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 243-254.



SCHUMANN, Andreas (2009), „Sprachspiel und Individualität. Neue Tendenzen einer Literatur der Migration“, in: ANZ, Thomas / KAULEN, Heinrich (Hrsg.), *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*, Berlin, New York: de Gruyter, 499-508.

SCHWEIGER, Hannes (2013), „Kulturbezogenes Lernen mit Literatur“, in: ÖDaF-Mitteilungen, Band 29, Ausgabe 2, S. 61-77.

SCHWEIGER, Hannes (2014), „Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 76-85.

SCHWERDTFEGGER, Inge C. (1989), *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München: Langenscheidt.

SEEL, Martin (1996), *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

SINDER, Marilene (1999), „O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil“, in: *Educação & Sociedade*, vol.20, n.69, Campinas, 212-214.

SOETHE, Paulo; WEININGER, Markus J. (2009), „Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich: Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte“, in: ERNEST W. B. et al. (Hrsg.), *Wie kann man vom „Deutschen“ leben?* (Cross Cultural Communication, Bd. 17), Frankfurt am Main et al: Lang, 361-376.

SOETHE, Paulo (2010a), „Deutsch in Brasilien“, in: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin/New York: Gruyter, 1624-1627.

SOETHE, Paulo (2010b), „Germanistik in Südbrasilien“, in: BARNER, Wilfried et al. (Hrsg.). *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft. Internationales Organ für neuere deutsche Literatur*, Bandnummer: 54, Göttingen: Wallstein Verlag, 531-534.

SOETHE, Paulo Astor (2014), „Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika“, in: PÉREZ, Olivia C. Díaz Pérez / GRÄFE, Florian / PEREZ, Juliana P. / SCHMIDT-WELLE, Friedhelm (Hrsg.), *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*, Band 2, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 229-243.

SPINASSÉ, Karen Pupp (2005), *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

SPINASSÉ, Karen Pupp (2014), „Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen über den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens“, in: HERZIG, Katharina / PFLEGER, Sabine / SPINASSÉ, Karen Pupp / Sadowski, Sabrina (Hrsg.), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*, Tübingen, Stauffenburg, 13-29.

SPINNER, Kaspar H. (2002), „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 247-257.

SPINNER, KASPAR H. (2013), „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, in: FREDERKING, Volker / KROMMER, Axel / MEIER, Christel (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik*, S.. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319-333.

SPINNER, Kaspar H. (2008), „Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen“, in: VORST, Claudia / GROSSER, Sabine / ECKHARDT, Juliane / BURRICHTER, Rita (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 9-23.

STEINMANN, Siegfried (2013), „Symbolische Kompetenz und (Re)-Konstruktion von Ritualen in narrativen Kontexten“, in: HESS-LÜTTICH, Ernest W.B. / KHATTAB, Aleya / STEINMANN, Siegfried (Hrsg.), *Zwischen Ritual und Tabu: Interaktionsschemata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur*, Frankfurt a.M. u.a: Peter Lang, 43-61.

SURKAMP, Carola (2007), „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, in: HALLET, Wolfgang / NÜNNING, Ansgar (Hrsg.), *Neu Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89–106.

TAWADA, Yoko (2002), „Eine leere Flasche“, in: TAWADA, Yoko, *Überseezungen*, Tübingen: konkursbuch, 53-57.

TAWADA, Yoko (2010), *Abendteuer der deutschen Grammatik*, Tübingen: konkursbuch.

TONSERN, Clemens (2015), „Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 93), 2014“, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, 2/2015, Jg. 31, 162-165.

ULFAT, Jasmin (2011), *Eine Sprache zwischen Japanisch und Deutsch - Yoko Tawadas Botin in den Überseezungen*, Berlin: Centro Nipo-germânico de Berlim (JDZB), 204-214.

UPHOFF, Dörthe (2011), „Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil“, in: BOHUNOVSKY, Ruth (Hrsg.), *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*, Curitiba: Editora UFPR, 13-30.

UPHOFF, Dörthe / LEIPNITZ, Luciane / ARANTES, Poliana Coeli Costa / PEREIRA, Rogéria Costa (Hrsg.) (2017), *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*, São Paulo: Humanitas.

VOERKEL, Paul (2013), „Perspektiven der Deutschlehrausbildung in der brasilianischen Germanistik“, in: DAAD (Hrsg.), *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen: Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien*, Göttingen: Wallstein Verlag, 119-122.

VOERKEL, Paul (2016), „Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag, 2014 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 93)“, in: *InfoDaF*, Nr. 2/3, 43, 176-179.

VOERKEL, Paul (2017), *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*, <[https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644)> [zuletzt abgerufen am 07.04.2018].

VORST, Claudia / GROSSER, Sabine / ECKHARDT, Juliane / BURRICHTER, Rita (Hrsg.) (2008), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

WIERLACHER, Alois (1980), „Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache“, in: WIERLACHER, Alois (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, 1, München: Fink, 146-165.

WEINRICH, Harald (1985), *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

WELKE, Tina (2007), „Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht“, *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 36, 21-25.

WERTH, Paul (1976), „Roman Jakobson's Verbal Analysis of Poetry, in: *Journal of Linguistics*, 12, 21-73.

WICKE, Rainer E. (2014), *Zwischendurch Mal ... kurze Geschichten*, München: Hueber.

WINKO, Simone (2009), „Auf der Suche nach der Weltformel: Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“, in: WINKO, Simone / JANNIDIS, Fotis / LAUER, Gerhard (Hrsg.), *Grenzen der Literatur: Zu Begriff und Phänomen des Literarischen*, Berlin/New York: Gruyter, 374-396.

WRUCK, Virgínia Conde Moraes (2016), *Übersetzen und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Eine Fallstudie zur Erforschung kulturbezogener Lernprozesse*, [nicht online verfügbar].

WUTSDORFF, Irina (2007), *Bachtin und der Prager Strukturalismus. Modelle poetischer Offenheit am Beispiel der tschechischen Avantgarde*. München: Wilhelm Fink Verlag.

ZABKA, Thomas (2010), „Ästhetische Bildung“, in: FREDERKING, Volker / KROMMER, Axel / MEIER, Christel (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 452-468.

ZIESENIS, Werner (2011), „Märchen“, in: GÜNTER, Lange / PETZOLDT, Leander (Hrsg.), *Textarten – didaktisch: Grundlagen für das Studium und für den Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, 154-162.

## 8 Anhangs

### Anhang 1 – Curricula der *licenciatura*- und *bacharelado*-Deutschstudiengänge an der UFPR

99B LICENCIATURA EM ALEMÃO		CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
<b>1º.PERÍODO</b>			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	120	
HL201	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	
HL222	LINGÜÍSTICA I	60	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	60	
HL817	Literatura Grega I: épica	30	
<b>2º.PERÍODO</b>			
HE202	ALEMÃO BÁSICO II	120	HE201
HL223	LINGÜÍSTICA II	60	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	60	HL226
HL818	Literatura Latina I: lírica	30	
HE391 ou HL852*	Iniciação à Pesquisa Científica I	30	
<b>3º.PERÍODO</b>			
HE203	LÍNGUA ALEMÃO I	60	HE202
HL820	Literatura Latina II: Comédia	30	
EP073	Política e planejamento de Educação	60	
HL224	LINGÜÍSTICA III	60	
<b>4º.PERÍODO</b>			
HE204	LÍNGUA ALEMÃO II	60	HE203
ET053	Psicologia da Educação	60	
HL819	Literatura Grega II: Tragédia	30	
<b>5º.PERÍODO</b>			
HE205	LÍNGUA ALEMÃO III	60	HE204
HE233	LITERATURA BRASILEIRA III	60	HL226
EM200	Didática	60	
<b>6º.PERÍODO</b>			
HE206	LÍNGUA ALEMÃO IV	60	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃO I	45	HE205
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	60	HL226
EP074	Organização do trabalho pedagógico	60	
<b>7º.PERÍODO</b>			
HE207	LÍNGUA ALEMÃO V	60	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃO II	45	HE205
ET054	Processos Interativos na Educação	60	
<b>8º.PERÍODO</b>			
HE208	LÍNGUA ALEMÃO VI	60	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃO III	45	HE205
EM121	Metodol. do ensino de LEM anglo-germânica	60	
EM124 ou ET102 ou HE1086 ou HL898	Prática de Pesquisa em Educação I***	45	
<b>9º.PERÍODO</b>			
HE212	LITERATURA ALEMÃO IV	45	HE205
HE892	CULTURA e ENSINO DE LEM na escola	60	
EM122	Prática de docência em LEM anglo-germânica I	105	EM121
EM125 ou ET103 ou HL899 ou HE1087	Prática de Pesquisa em Educação II***	45	EM124 ou ET102 ou HE1086 ou HL898
<b>10º PERÍODO</b>			
ET083**	Comunicação em LIBRAS	60	
EM123	Prática de docência de LEM anglo-germânica II	90	EM122

99B - LICENCIATURA EM ALEMÃO

CH Disciplinas obrigatórias: 2055 [2115 c/ LIBRAS]

CH Optativas: 600

CH Atividades formativas: 200

CH Total da Habilitação: 2855 [2915 c/LIBRAS]

#### NOTAS SOBRE AS DISCIPLINAS

\*Disciplinas espelhadas, o código depende do Departamento que ofertar; o aluno pode cursar qualquer dos códigos

\*\*A Disciplina ET083 é obrigatória para alunos das Licenciaturas em Letras que ingressaram em 2010 ou depois disso

\*\*\*O código da disciplina de Prática de Pesquisa em Educação depende do Departamento a que pertence o professor orientador da pesquisa

#### CÓDIGOS E DEPARTAMENTOS

ET	Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
EP	Departamento de Planejamento de Ensino
EM	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
HE	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
HL	Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculos



## Anhang 1 – Curricula der *licenciatura*- und *bacharelado*-Deutschstudiengänge an der UFPR

99IC	BACH. ALEMÃO E PORTUGUES - EST. DA TRADUÇÃO	CURRÍCULO 2007	
CÓDIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRÉ-REQUISITO
<b>1º. PERÍODO</b>			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	120	
HL201	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	
HL222	LINGÜÍSTICA I	60	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	60	
HL817	Literatura Grega I: épica	30	
<b>2º. PERÍODO</b>			
	ALEMÃO BÁSICO II	120	HE201
HL396	LÍNGUA PORTUGUESA IV	60	
HL223	LINGÜÍSTICA II	60	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	60	HL226
HL818	Literatura Latina I: lírica	30	
HE391 ou HL852*	INICIAÇÃO A PESQUISA CIENTÍFICA I	30	
<b>3º. PERÍODO</b>			
HE203	LÍNGUA ALEMÃ I	60	HE202
HL804	LÍNGUA PORTUGUESA III	60	
HL224	LINGÜÍSTICA III	60	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	60	HL226
HL820	Literatura Latina II: Comédia	60	
HE157 ou HL865*	TÓPICOS CENTRAIS DA TRADUÇÃO	30	
<b>4º. PERÍODO</b>			
HE204	LÍNGUA ALEMÃ II	60	HE203
HL394	LÍNGUA PORTUGUESA II	60	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	60	HL226
HL819	Literatura Grega II: Tragédia	30	
HE158 ou HL866*	HISTÓRIA DA TRADUÇÃO	30	
<b>5º. PERÍODO</b>			
HE205	LÍNGUA ALEMÃ III	60	HE204
HE233	LITERATURA BRASILEIRA III	60	
HL815	Poesia portuguesa do trovadorismo ao arcadismo	60	
HE159 ou HL867*	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO I	30	HE157 ou HE865
<b>6º. PERÍODO</b>			
HE206	LÍNGUA ALEMÃ IV	60	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃ I	45	HE205
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	60	HL226
HL397	LÍNGUA PORTUGUESA V	60	HL226
HE160 ou HL868*	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO II	60	HE157 ou HE865
<b>7º. PERÍODO</b>			
HE207	LÍNGUA ALEMÃ V	60	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃ II	45	HE205
HL229	LITERATURA PORTUGUESA II	60	
HE148 ou HL855*	TÓPICOS DE PESQ. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO I	30	
HE360 ou HL869*	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO III	30	HE157 ou HE865
<b>8º. PERÍODO</b>			
HE208	LÍNGUA ALEMÃ VI	60	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃ III	45	HE205
HE816	Narrativa de ficção portuguesa	60	
HE361 ou HL870*	CRÍTICA E PRÁTICA DA TRADUÇÃO IV	60	HE157 ou HE865
HE151 ou HL859*	ORIENTAÇÃO MONO. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO I	30	
<b>9º. PERÍODO</b>			
HE154 ou HL862*	ORIENTAÇÃO MONO. EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO II	30	HE151 ou HL859
HE212	LITERATURA ALEMÃ IV	45	HE205

### 99IC - BACHARELADO EM PORTUGUÊS E ALEMÃO COM ÊNFASE EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

CH Disciplinas obrigatórias:	2220
CH Optativas livres:	450
CH Atividades formativas	200
CH total da Habilitação:	2870

### NOTAS SOBRE AS DISCIPLINAS

\*Disciplinas espelhadas, o código depende do Departamento que ofertar; o aluno pode cursar qualquer dos códigos

\*\*O código da disciplina de Orientação Monográfica depende do Departamento a que pertence o professor orientador da pesquisa

### CÓDIGOS E DEPARTAMENTOS

ET	Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
EP	Departamento de Planejamento de Ensino
EM	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
HE	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
HL	Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas

**Anhang 2** – Beschreibungen der Lehrveranstaltungen für deutsche Literatur im Studiengang *Letras-Alemão* an der UFPR

HE209 Literatura Alemã I

Carga horária: 45 créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

**Ementa:**

Visão geral da Literatura Alemã desde os primórdios ao Renascimento.

HE210 Literatura Alemã II

Carga horária: 45 créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

**Ementa:**

Iluminismo. Classicismo. Romantismo.

HE211 Literatura Alemã III

Carga horária: 45 créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

**Ementa**

Realismo. Naturalismo. Impressionismo. Expressionismo.

HE212 Literatura Alemã IV

Carga horária: 45 créditos: 03

Pré-requisito: Língua Alemã III

**Ementa:**

Literatura no exílio e primeiras manifestações literárias do Pós-Guerra.



### Anhang 3 – Ausgewählte Texte für die erteilten Unterrichtsstunden

**Machen Sie einen Unterrichtsentwurf und benutzen Sie dabei den Text Rotkäppchen von den Brüdern Grimm. Stellen Sie sich vor, Sie werden den Unterricht in einer Gruppe am Celin erteilen auf der Niveaustunde A2-B1 (Deutsch IV oder V). Planen Sie für die Stundenvorbereitung 2 bis 4 Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Benutzen Sie bitte die Tabelle im Anhang der Email.**

#### Rotkäppchen

Es war einmal ein kleines, süßes Mädchen, das hatten alle lieb, die es nur ansahen, am allerliebsten aber hatte es seine Großmutter; die wusste gar nicht, was sie alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen aus rotem Samt, und weil ihm das so gut stand und es nichts anderes mehr tragen wollte, hieß es nur noch das Rotkäppchen. Eines Tages sprach seine Mutter zu ihm: „Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran erfreuen. Sei artig und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst die Flasche, und die Großmutter hat nichts. Und wenn du in ihre Stube kommst, so vergiss nicht, guten Morgen zu sagen, und guck nicht erst in allen Ecken herum.“ „Ich will schon alles gut machen“, sagte Rotkäppchen zur Mutter und gab ihr die Hand darauf.

Die Großmutter aber wohnte draußen im Wald, eine halbe Stunde vom Dorf. Als Rotkäppchen nun in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wusste nicht, was das für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm. „Guten Tag, Rotkäppchen“, sprach er. — „Schönen Dank, Wolf.“ — „Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?“ — „Zur Großmutter.“ — „Was trägst du unter der Schürze?“ — „Kuchen und Wein; gestern haben wir gebacken, damit soll sich die kranke und schwache Großmutter stärken.“ — „Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter?“ — „Noch eine gute Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus; unten sind die Nusshecken, das wirst du ja wissen“, sagte Rotkäppchen. Der Wolf dachte bei sich: „Das junge, zarte Ding, das ist ein fetter Bissen, der wird noch besser schmecken als die Alte. Du musst es listig anfangen, damit du beide schnappst.“

Da ging er ein Weilchen neben Rotkäppchen her, dann sprach er: „Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die rings umher stehen, warum guckst du dich nicht um? Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen! Du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst, und es ist so lustig draußen im Wald.“ Rotkäppchen schlug die Augen auf und sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Bäume hin und her tanzten und alles voll schöner Blumen stand. Da dachte es: „Wenn ich der Großmutter einen frischen Strauß mitbringe, wird sie sich darüber freuen. Es ist noch früh am Tag, so dass ich doch zur rechten Zeit ankomme“, lief vom Weg ab in den Wald hinein und suchte Blumen. Und wenn es eine gepflückt hatte, meinte es, weiter hinaus stünde eine schönere, und lief danach und geriet immer tiefer in den Wald hinein.

Der Wolf aber ging geradewegs zum Haus der Großmutter und klopfte an die Tür. „Wer ist draußen?“ — „Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf.“ — „Drück nur auf die Klinke“, rief die Großmutter, „ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.“ Der Wolf drückte auf die Klinke, die Tür sprang auf, und er ging, ohne ein

Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann zog er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge zu.

Rotkäppchen aber war nach den Blumen herumgelaufen und erst, als es so viele zusammen hatte, dass es keine mehr tragen konnte, fiel ihm die Großmutter wieder ein, und es machte sich auf den Weg zu ihr. Es wunderte sich, dass die Tür offen stand, und wie es in die Stube kam, sah es so seltsam darin aus, dass es dachte: „Ei, du mein Gott, wie ängstlich wird es mir heute zumute, und bin sonst so gern bei der Großmutter!“ Es rief: „Guten Morgen!“, bekam aber keine Antwort. Darauf ging es zum Bett und zog die Vorhänge zurück. Da lag die Großmutter und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus. „Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren?“ — „Dass ich dich besser hören kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Augen?“ — „Dass ich dich besser sehen kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Hände?“ — „Dass ich dich besser packen kann.“ — „Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul?“ — „Dass ich dich besser fressen kann.“ Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen.

Als der Wolf den fetten Bissen verschlungen hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an, laut zu schnarchen. Der Jäger ging eben an dem Haus vorbei und dachte: „Wie die alte Frau schnarcht! Du musst doch einmal nach ihr sehen.“ Da trat er in die Stube, und als er vor das Bett kam, sah er, dass der Wolf darin lag. „Finde ich dich hier, du alter Sünder“, sagte der Jäger, „ich habe dich lange gesucht.“ Nun wollte er sein Gewehr anlegen, da fiel ihm ein, der Wolf könnte die Großmutter verschlungen haben, und vielleicht ist sie noch zu retten. Er schoss nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Als er ein paar Schnitte gemacht hatte, sah er das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus und rief: „Ach, wie war ich erschrocken, wie war's so dunkel in dem Bauch des Wolfes!“ Und dann kam die Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen.

Rotkäppchen aber holte große, schwere Steine, damit füllten sie dem Wolf den Leib, und als er aufwachte, wollte er fortlaufen, aber die Steine waren so schwer, dass er gleich niedersank und tot umfiel. Da waren alle drei glücklich, der Jäger zog dem Wolf den Pelz ab, die Großmutter aß den Kuchen und trank den Wein, den Rotkäppchen gebracht hatte, und erholte sich wieder, Rotkäppchen aber dachte: „Du willst dein Lebtag nicht wieder allein vom Weg ab in den Wald laufen, wenn es dir die Mutter verboten hat.“

### Anhang 3 – Ausgewählte Texte für die erteilten Unterrichtsstunden

#### Die zweite Person

Du hast ein Geschlecht.

„Du“ hat kein Genus.

Du da!

Meinst du mich?

Ja!

Dann ist dein „Du“ heute weiblich.

„Ich“ hat kein Genus.

Und das ist ein Genuss für mich.

„Ich!“ sagt mein Freund, der einen Freund hat.

Er ist ein Ich, wenn sein Mund sich bewegt.

Er ist ein Du, wenn seine Ohren mir zuhören.

Egal ob dich eine Sie oder ein Er lieben,

immer bist du eine zweite Person und geschlechtslos.



## Anhang 3 – Ausgewählte Texte für die erteilten Unterrichtsstunden

### Wortstellung

Das Verb spielt die zweite Geige

Wenn die Melodie zitiert ist

Hat es den letzten Ton

An einem gewöhnlichen Tag steht das Subjekt vorne

Jeder kann anfangen aber wer steht am Ende

Wenn ein anderer den Kopf macht

Muss das Subjekt nach hinten rücken

Die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei

Der Rhythmus kennt keine Korruption

– Links-Rechts-Verzweigung

Druck

luft

unten

Zu gleichartigen Bildungen, in denen noch mehr Wörter auftreten und weitere sekundäre Autoren von Fachtexten der Wirtschaftsverwaltung

Es ist nicht immer schwarz-weiß

Lebensstil, Kultur, Werte, Ansätze

Siehe auch: Stein, Stein, Stein, Stein, Stein, Stein

Anforderungen, Anforderungen, Anforderungen, Anforderungen

Wenn es um die Frage geht, ob es sich um eine Frage handelt

Komplexität, die durch die Komplexität der Komplexität

**Machen Sie einen Unterrichtsentwurf und benutzen Sie dabei den Text von Zé do Rock. Stellen Sie sich vor, Sie werden den Unterricht in einer Gruppe am Celin erteilen auf der Niveaustunde B1 (Deutsch V, VI oder VII). Planen Sie für die Stundenvorbereitung 2 bis 4 Unterrichtsstunden à 50 Minuten. Benutzen Sie bitte die Tabelle im Anhang der Email.**

### **FOM WINDE FERFEELT UND ULTRADOITSH**

*Das lustigste buch seit 'Tod in Venedig' von Thomas Mann!*

*Coppyrite Zé do Rock, coppyrongs also Zé do Rock*

\*\*\*

Zu el Autor:

Zé do Rock ha vor verdammte lange zeit in Brasil geboren, lebet 14630 tage, saufet 1357 liter alkohol, spilet 940 stunde flöt un 648 stunde fussball, trempet 200.000 km in 1457 autos, fleizeuge, schiffe, züg, oxikarren un traktors, besuket 135 land un 16 gefengnis, verlibet sik 8 mal, ha zwei filme dre, a kuns-sprak erfind, a vereinfaket deuth kreir, sraibet 4 buk, ha nix studee un lebe noh heut, meist zwishen Stuttgart un München.

\*\*\*

manchmal, um ein besseres filing vom land zu vermitteln, passt der autor di sprache an di jeweilige landessprachen an.

so z.b. in frankreich (auch wenn der autor grade von was andrem spricht)

darwin und andré wissenschaftlêrs hâmmen uns aoufgeclairte: zouèrste camènne die ameubènne, danne die tires de la mer (z.b. qualles), dann die fiches (z.b. piragnes), dann die reptiles (z.b. alligateurs), die feuguêlles (z.b. crânières) die saugeties (z.b. foux und rhinocéros), die claine âffes, die menschènne-affes (z.b. gorilles), die affènne-mensches (z.b. wir) ound am schlousse les japonais.

oder america:

not alles in america is hamburger. now ham wir weeder geld and can us a meeres-fruit-restaurant liceten. da wird alles mogly angeboten: fish & chips, shrimps & chips, oyster & chips. where that not enough, givt's ough fish & shrimps, fish & oyster and sogar the dry-fucke combination fish, shrimps and oyster. zu trinken is the outwall swindle-erreagend: coke, tea and coffee.

oder portugal:

Prtgaul is kleiner und ärmer als Schpania. di portuguesesch sind melankolische leute und das wichtigste wort im land is saudade. saudade heisst sensucht, nostalgi. alle prtuguesesch heissen Joaquim oder Manuel. di braslairusch machen immer wize yber di prtguesesch. so wi di americansch wize yber di polaksch machen, di francesesch yber di belgasch und di deutschen yber di oschtfrisiusch und austriaksch. das einzige volk, das kein opfervolk fyr ire wize hat, sind di prtuguesesch selbst, weil wenn ein prtgueisch eim andren prtgueisch ein wiz erzählt, versteent ihn beide nich. und schwäbeln tun si zu allem yberflusch auch noch. dasch prtgisische nationalgerischt isch di bacalhoda, ein cabliaueintopf. der cabliau wird ausch kälteren ländern importirt. da frag isch ein prtgueisch: "hör mal, euer nationalgerischt isch importirt. so wasch kann nur sein, wenn dasch volk ser reisch oder ser blöd isch." -- "ja", antwortet er, "Prtgaul isch ein armesch land."

einmal will isch eim prtgueisch ein wiz erzähl. "nein", sagt er, "nein, nein und nein. isch hab dis prtugisnwize dik. isch vill kein einzgn prtugisnwiz in meim lebn mer hörn!" -- "na gut", sag isch, "ich werd dir kein prtugisnwiz mer erzähl. trotzdeem, isch

hab ein gutn wiz, der isch nisch mit Prtguesesch: es warn einmal zwei japaner, der eine hisz Manuel und der andre Joaquim..."

## Anhang 4 – Ausgewählte Texte für die erteilten Unterrichtsstunden in der Pitotstudie

### Frau Holle

Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und fleißig, die andere hässlich und faul. Sie hatte aber die hässliche und faule, weil sie ihre richtige Tochter war, viel lieber, und die andere musste alle Arbeit machen und das Aschenputtel im Haus sein. Das arme Mädchen musste sich täglich auf die große Straße neben einen Brunnen setzen und musste so viel spinnen, dass ihm das Blut aus den Fingern spritzte. Nun trug es sich zu, dass die Spule einmal ganz blutig war, da bückte es sich damit in den Brunnen und wollte sie abwaschen. Sie sprang ihm aber aus der Hand und fiel hinab. Es weinte, lief zur Stiefmutter und erzählte ihr das Unglück. Sie schimpfte mit ihr aber so heftig und war so unbarmherzig, dass sie sprach: „Hast du die Spule hinunterfallen lassen, so hole sie auch wieder herauf.“

Da ging das Mädchen zu dem Brunnen zurück und wusste nicht, was es anfangen sollte. Und in seiner Herzensangst sprang es in den Brunnen hinein, um die Spule zu holen. Es verlor die Besinnung, und als es erwachte und wieder zu sich selber kam, war es auf einer schönen Wiese, wo die Sonne schien und viele tausend Blumen standen. Auf dieser Wiese ging es fort und kam zu einem Backofen, der war voller Brot; das Brot aber rief: „Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn ich. Ich bin schon längst ausgebacken.“ Da trat es näher und holte mit dem Brotschieber alles nacheinander heraus.

Danach ging es weiter und kam zu einem Baum, der hing voll Äpfel und rief ihm zu: „Ach schüttel mich, schüttel mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif.“ Da schüttelte es den Baum, dass die Äpfel fielen, als regneten sie, und schüttelte, bis keiner mehr oben war. Als es alle in einen Haufen zusammengelegt hatte, ging es wieder weiter.

Endlich kam es zu einem kleinen Haus, daraus guckte eine alte Frau, weil sie aber so große Zähne hatte, bekam das Mädchen Angst, und es wollte weglaufen. Die alte Frau aber rief ihm nach: „Was fürchtest du dich, liebes Kind? Bleib bei mir; wenn du alle Arbeit im Haus ordentlich tun willst, so soll es dir gut gehen. Du musst nur achtgeben, dass du mein Bett gut machst und es fleißig aufschüttelst, dass die Federn fliegen, dann schneit es in der Welt. Ich bin die Frau Holle.“ Weil die Alte ihm so gut zusprach, so fasste sich das Mädchen ein Herz, willigte ein und begab sich in ihren Dienst. Es besorgte auch alles zu ihrer Zufriedenheit und schüttelte ihr das Bett immer gewaltig auf, dass die Federn wie chneeflocken umherflogen. Dafür hatte es auch ein gutes Leben bei ihr, kein böses Wort und alle Tage Gekochtes und Gebratenes.

Nun war es eine Zeit lang bei der Frau Holle, da wurde es traurig und wusste anfangs selbst nicht, was ihm fehlte. Endlich merkte es, dass es Heimweh war; ob es ihm hier gleich viel tausendmal besser ging als zu Hause, so hatte es doch ein Verlangen dahin. Endlich sagte es zu ihr: „Ich habe zu Hause kein einfaches Leben, aber wenn es mir auch noch so gut hier unten geht, so kann ich doch nicht länger bleiben, ich muss wieder hinauf zu den Meinigen.“ Die Frau Holle sagte: „Es gefällt mir, dass du wieder nach Hause möchtest, und weil du mir so treu gedient hast, so will ich dich selbst wieder hinaufbringen.“

Sie nahm es darauf bei der Hand und führte es vor ein großes Tor. Das Tor öffnete sich, und wie das Mädchen gerade darunter stand, fiel ein gewaltiger Goldregen, und alles Gold blieb an ihm hängen, so dass es über und über davon bedeckt war. „Das



sollst du haben, weil du so fleißig gewesen bist“, sprach die Frau Holle und gab ihm auch die Spule wieder, die ihm in den Brunnen gefallen war.

Darauf wurde das Tor verschlossen, und das Mädchen befand sich oben auf der Welt, nicht weit vom Haus seiner Mutter. Und als es in den Hof kam, saß der Hahn auf dem Brunnen und rief:

„Kikeriki, unsere goldene Jungfrau ist wieder hie.“

Da ging es hinein zu seiner Mutter, und weil es so mit Gold bedeckt ankam, wurde es von ihr und der Schwester gut aufgenommen.

Das Mädchen erzählte alles, was ihm begegnet war, und als die Mutter hörte, wie es zu dem großen

Reichtum gekommen war, wollte sie der andern hässlichen und faulen Tochter gerne dasselbe Glück verschaffen. Sie musste sich an den Brunnen setzen und spinnen. Und damit ihre Spule blutig wurde, stach sie sich in die Finger und stieß sich die Hand in die Dornenhecke. Dann warf sie die Spule in den Brunnen und sprang selber hinein. Sie kam, wie die andere, auf die schöne Wiese und ging auf demselben Weg weiter. Als sie zu dem Backofen kam, schrie das Brot wieder: „Ach, zieh mich raus, zieh mich raus, sonst verbrenn ich, ich bin schon längst ausgebacken.“ Die Faule aber antwortete: „Als ob ich Lust hätte, mich schmutzig zu machen!“, und ging fort. Bald kam sie zu dem Apfelbaum, der rief: „Ach, schüttel mich, schüttel mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif.“ Sie antwortete aber: „Du kommst mir recht, es könnte mir einer auf den Kopf fallen!“, und ging damit weiter. Als sie vor das Haus der Frau Holle kam, fürchtete sie sich nicht, weil sie von ihren großen Zähnen schon gehört hatte, und trat gleich in ihren Dienst. Am ersten Tag tat sie sich Gewalt an, war fleißig und folgte der Frau Holle, wenn sie ihr etwas sagte, denn sie dachte an das viele Gold, das sie ihr schenken würde. Am zweiten Tag aber fing sie schon an zu faulenz, am dritten noch mehr, da wollte sie morgens gar nicht aufstehen. Sie machte auch das Bett der Frau Holle nicht, wie es sich gehörte, und schüttelte es nicht, dass die Federn aufflogen.

Das gefiel Frau Holle überhaupt nicht und sie wollte den Dienst der Faulen beenden. Die Faule war damit zufrieden und meinte, nun würde der Goldregen kommen. Die Frau Holle führte sie auch zu dem Tor, als sie aber darunter stand, wurde statt des Goldes ein großer Kessel voll Pech ausgeschüttet.

„Das ist zur Belohnung deiner Dienste“, sagte die Frau Holle und schloss das Tor zu. Da kam die Faule heim, aber sie war ganz mit Pech bedeckt, und der Hahn auf dem Brunnen, als er sie sah, rief:

„Kikeriki, unsere schmutzige Jungfrau ist wieder hie.“

Das Pech aber blieb fest an ihr hängen und wollte, solange sie lebte, nicht abgehen.

## Anhang 5 – Forschungsinstrument: Fragebogen

### Questionário

1. a. “Eu me interesso por arte (música, literatura, filme, dança e outras expressões artísticas).”

Quanto você se identifica com essa sentença?

☐ 100%      ☐ 75%      ☐ 50%      ☐ 25%      ☐ 0%

- b. De quais tipos de arte você mais gosta?

---

- c. Você tem o hábito de realizar algum tipo de atividade artística?

☐ Sim      ☐ Não

- d. Qual ou quais ?

---

2. a. Você insere arte nas suas aulas?

☐ Sim      ☐ Não    ⇒ Se você escolheu “não”, vá direto para a questão 5.

- b. Você insere arte nas suas aulas no CELIN?

☐ Sim      ☐ Não

- c. Com qual frequência, aproximadamente, você insere arte nas suas aulas ?

---

3. a. Assinale as alternativas que correspondem aos objetivos de aprendizagem a que você visa, quando utiliza arte em suas aulas.

☐ Trabalho com melodia e ritmo

- ☐ Introdução a um tema do cotidiano (alimentação, transporte, emprego...)
  - ☐ Exercício de mudança de perspectiva
  - ☐ Trabalho de regras gramaticais
  - ☐ Trabalho de diferentes camadas semânticas de uma palavra
  - ☐ Informação cultural sobre os países da língua estudada
  - ☐ Trabalho com sinestesia (mistura de mais de um sentido)
  - ☐ Desconstrução de estereótipos
  - ☐ Expressão da opinião sobre um assunto
  - ☐ Trabalho de questões de identidade (emoções, percepções, subjetividade do aluno)
  - ☐ Produção artística (encenação teatral, texto criativo, desenho,...)
  - ☐ Aquisição de vocabulário novo
  - ☐ Compreensão do conteúdo (compreensão auditiva, compreensão de texto...)
  - ☐ Melhora da pronúncia
  - ☐ Outros:
- 

b. Enumere, apenas os objetivos que você assinalou acima, em ordem de prioridade, sendo **1** o objetivo que você considera mais importante.

- ☐ Trabalho com melodia e ritmo
  - ☐ Exercício de mudança de perspectiva
  - ☐ Trabalho de diferentes camadas semânticas de uma palavra
  - ☐ Trabalho com sinestesia (mistura de mais de um sentido)
  - ☐ Desconstrução de estereótipos
  - ☐ Trabalho de questões de identidade (emoções, percepções, subjetividade do aluno)
  - ☐ Produção artística (encenação teatral, texto criativo, desenho,...)
  - ☐ Compreensão do conteúdo (compreensão auditiva, compreensão de texto...)
  - ☐ Melhora da pronúncia
  - ☐ Trabalho de regras gramaticais
  - ☐ Informação cultural sobre os países da língua estudada
  - ☐ Expressão da opinião sobre um assunto
  - ☐ Aquisição de vocabulário novo
  - ☐ Introdução a um tema do cotidiano (alimentação, transporte, emprego...)
  - ☐ Outros:
- 

4. a. Assinale as alternativas que correspondem aos tipos de exercícios a que você recorre quando utiliza arte nas suas aulas.

- ☐ expressar pensamentos e sentimentos sobre a obra

- ☐ escrever um novo texto (como, por exemplo, de uma outra perspectiva a partir de uma personagem do texto; uma carta, um diálogo etc.)
- ☐ preencher lacunas
- ☐ recompor um texto a partir de suas partes
- ☐ formular títulos
- ☐ fazer mímica
- ☐ fazer um resumo
- ☐ desenhar
- ☐ memorizar e recitar
- ☐ múltipla escolha
- ☐ usar karaoke ou cantar
- ☐ traduzir palavras com auxílio do dicionário

b. Quais destes formatos voce usa mais na sala de aula? Por quê?

---



---



---

5. a. Você considera o trabalho com arte na sala de aula importante? Justifique sua resposta.

---



---



---



---



---



---

b. Você gostaria de trabalhar mais com arte em sala de aula? Justifique sua resposta.

---



---



---



---



---

c. Na sua opinião, quais fatores dificultam a inserção de arte na sala de aula no âmbito do CELIN ? (Ex.: falta de tempo, dificuldade de didatizar material artístico, ...)

---

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft A)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 1

**Datum:** 16.12.2015

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 26:40

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (männlich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 22

**Transkribient:** Thiago Mariano

- 1 I: XXX, você pode, por favor, se apresentar? O que você estuda? Há quanto tempo você trabalha no Celin?
- 2 B: Meu nome é XXX. Eu estudo alemão, nos estudos da tradução, então estudo português também. Eu dou aula no Celin faz quatro meses. E antes disso eu fiz um estágio por um semestre e falta mais um semestre para terminar. Mais dois semestres para terminar.
- 3 I: Então tá, XXX. Eu vou fazer algumas perguntas e você pode responder sem medo. E quando a gente tiver mais alguma coisa para perguntar, a gente vai fazendo como uma conversa mesmo. Então, qual é sua experiência com arte em sala de aula, XXX. Seja como aluno, ou como professor?
- 4 B: Tá. Artes entra só produção de arte?
- 5 I: Arte no geral. Pode ser produção de arte. Pode ser produção de arte, um texto literário que você leu, pode ser uma imagem que você interpretou. Pode ser receptivo e produtivo.
- 6 B: Ah tá. Não precisa ser nada grande assim?
- 7 I: Não precisa ser nada grande.
- 8 B: Jogo entra também? Como arte?
- 9 I: Entra? Eu que te pergunto. Se você acha que entra ...
- 10 B: Então, por isso que eu coloquei que não. Porque eu entendi como produção da arte. O jogo eu uso às vezes. Bom, e se entrar como arte algumas coisas assim relacionadas, como, por exemplo, uma figura, então eu uso. E com língua, tem sempre, é meio comum...vários professores, mexem,

utilizam outros meios para não estar ligado só na palavra. Então, nesse sentido mais amplo da imagem, principalmente da imagem, aplicada no ensino da língua, é uma coisa bem comum. Mas quando eu respondi o questionário eu pensei no sentido mais ... mais...tipo o que a Milena mostrou com as crianças desenhando...

11 I: Você pensou mais na produção dos alunos ...

12 B: É...e eu também não considerei jogo.

13 I: Tá, e até que ponto você acha que o jogo, por exemplo, seria um processo artístico assim dentro de sala?

14 B: Ah...daí não é um artístico no sentido de arte como a gente pensa. É uma coisa mais lúdica para prender uma estrutura. Busca um outro canal para facilitar a entrada de estrutura, não só gramatical, da estrutura eu digo num modo geral, na concepção do aluno. Então, nesse sentido, daí também o joguinho vai na mesma direção da arte. Se for assim, daí eu uso.

15 I: E se a gente pensar assim em outras expressões artísticas tipo música, texto literário, você tem experiência com esse tipo de gênero em sala de aula? Seja como aluno ou professor?

16 B: Não, só como aluno. Música eu até poderia ter usado. Eu dei aula agora para o nível 2. Mas, como aluno, a música é o ritmo que ajuda a fixar...você cria uma outra forma de lembrar, que tem uma cadência e tudo mais...fica mais fácil para memorizar.

17 I: Tá, e aí você já faz um link com a minha pergunta. No questionário você menciona a importância do caráter lúdico em sala de aula para a consolidação do conhecimento novo. Eu faço uma citação sua: "O artístico facilita o estabelecimento de conexões temáticas entre o velho e o novo, garantindo maior longevidade do conteúdo na memória." Você pode expandir mais nessa ideia?

18 B: Bom, se você pensar numa palavra, a palavra é som, só som. Aí você tem a forma de escrever ela, mas você escrever ela, então você tem som, você tem uma coisa visual, mas uma coisa visual que não é tão fácil de lembra. Então você tem que lembrar de ficar repetindo as coisas. Então você tem a palavra, o som, a palavra escrita, e você pode fazer uma tradução também. Então você tem três coisas. Daí se você colocar uma imagem....sei lá... tem uma casa, daí você tem *Haus*, você tem o som *Haus*, tem a palavra escrita das *Haus*, tem a tradução casa, e você tem uma imagem de uma casa. Então você faz mais uma conexão que ela não depende da linguagem comum, da língua. Ela vai outro sentido muito mais direto eu acho. Então, você fixa essa imagem, nesse sentido que eu falei em consolidar. Outros meios...

19 I: Você deu bastante destaque para esse lado cognitivo nesse exemplo de fixar um vocabulário novo, etc. Você consegue pensar em algum outro aspecto sobre a arte em sala de aula que você destacaria, além dessa parte de memorização, dessa parte cognitiva?

20 B: Como assim, você está falando?

- 21 I: Para que que o uso da arte é importante em sala de aula além da memorização. Com quais outros objetivos você poderia trabalhar com arte, se é que você vê essa possibilidade?
- 22 B: No ensino de língua que geralmente tende ter essa abordagem mais comunicativa, da língua como ferramenta em si, não sei vejo muito...Eu acho que...não sei falar...números exatos...mas eu citaria que 99% dos cursos de línguas em geral, não só no Brasil mas em todo lugar, são para se aprender a ferramenta língua e usá-la.
- 23 I: Ok, então voltando para o questionário. Sua resposta a pergunta 5b “Você gostaria de trabalhar mais com arte em sala de aula? Justifique sua resposta.” Você disse que sim, que você gostaria, e afirmou que, baseado em experiências anteriores, você gostaria de trabalhar mais com arte em sala de aula, pois o interesse e rendimento dos alunos cresce, pois eles podem se manifestar. Então eu queria pedir para você contar mais sobre experiências desse tipo. De que maneira você acha que o rendimento do aluno cresce em sala de aula e como você avaliaria esse crescimento, como você percebe esse crescimento?
- 24 B: Bom, essas experiências foram mais com jogos também. Teve um jogo com mímica...tinha algumas expressões, e eles tinham que pegar um cartão e fazer isso com mímica para os outros. Daí depende da turma também, mas até aqueles que são mais quietos não se importaram de...eles não tiveram vergonha de entrar no papel, então, por isso, a meu ver, eles se envolvem mais. Mas não precisa ser nada nesse nível assim, mas teve um jogo sobre o dativo, que é uma coisa bem específica, bem gramatical, eu fiz uma *Satzsalat*, cortei as palavras e só de eles terem que pensar de um outro jeito que não seja um jeito certinho assim, eles se envolveram mais com o conteúdo e isso fixou assim muito mais rápido do que ficar falando muito tempo sobre o dativo e tudo mais...
- 25 I: E no questionário, na pergunta 5c: “Quais os fatores que dificultam a inserção de arte na sala de aula no Celin?”, você colocou que existe uma dificuldade de didatizar materiais artísticos porque isso toma muito tempo. Queria que você explicasse um pouco mais essa resposta e talvez mencionasse outros fatores também que dificultam a inserção da arte em sala de aula especificamente no Celin.
- 26 B: Tá...arte como jogo é mais fácil. Mas aí eu pensei também mais a arte como no caso um texto literário. Ou, se tinha um texto literário, daí depende também do nível das pessoas. Tipo: pra eu adaptar um texto literário para o nível que eu estou dando que é A1.2 tem que fazer um trabalho imenso para deixar o texto mais simples, a menos que eu ache um texto que é possível também. E daí com arte, por exemplo, pintura, artes plásticas, ou você acha alguma...sei lá um quadro por exemplo...daí você tem que achar esse quadro em relação a temática que você está dando na sala, não só a temática assim do texto mais também gramatical. Você tem que adaptar esse material. E para você fazer isso você tem que usar teu lado artístico, o que as vezes não é muito....(inaudível)...
- 27 I: Justamente didatizar esse material toma bastante tempo. A minha pergunta



também era se você vê algum outro fator que dificulta o trabalho com arte no Celin, além de didatizar o material?

28 B: Eu acho que não, eu acho que os alunos estão abertos. Eu já ouvi falar que tem alguns professores que usam toda a aula para jogo, eu não costumo usar. Eu acho que talvez se a pessoa usa só esses materiais mais artísticos, que sejam não tão tradicionais, os alunos vão ficar meio entediados, só que não era para ser entediante. Mas se usarem com propriedade assim, eu acho que não tem problema. A aceitação dos alunos eu acho que é boa.

29 I: Ok. Então tá. Obrigado pela entrevista, pela participação no estudo.

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft B)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 2

**Datum:** 16.12.2015

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 51:52

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (männlich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 23

**Transkribient:** Thiago Mariano

- 1 I: Boa tarde, XXX. Vou te fazer algumas perguntas a respeito do questionário sobre a inserção de arte no ensino de alemão sobre língua estrangeira. Por favor, se sinta à vontade para dar sua opinião sobre o assunto e contar suas experiências com a inserção de arte em sala de aula. Olhando aqui nas suas respostas, eu vi que você gosta de arte em geral. Você acha que esse gosto por arte influencia sua maneira de dar aula, ou isso não ocorre de maneira tão consciente assim?
- 2 B: Sim, acho que influência.
- 3 I: Por que? Você acha que você acaba inserindo algum conteúdo, alguma coisa que te interessa também?
- 4 B: Também, eu acho que, não sei, um pouco também pelo próprio modo de pensar a aula...
- 5 I: Modo de pensar a aula? O que você quer dizer com isso?
- 6 B: A não sei, pra mim esse aspecto de como os alunos vão visualizar isso ou aquilo...no sentido de preparar a aula. Visualizar isso ou aquilo de alguma forma...
- 7 I: Aí você colocou aqui que quando você faz um trabalho em cima de algum texto de caráter mais estético, você trabalha objetivos como introdução de um tema cotidiano, trabalha com diferentes camadas semânticas, inclusive foi um dos mais importantes, como você colocou aqui...informação cultural sobre o país da língua estudada, expressão de opinião sobre um assunto, produção artística...o aluno produzir alguma coisa, aquisição de vocabulário novo. Tinha alguma outra opção que não está aqui que talvez você também trabalhe em

	sala?
8	B: Eu acho que era mais ou menos isso...
9	I: Por que você acha que o trabalho com diferentes camadas semânticas de uma palavra é um objetivo importante?
10	B: Porque eu acho que talvez isso apareça de um modo mais claro quando a gente trabalha com um texto literário, artístico. Isso está meio que na natureza da palavra, mas, até pelo modo de a gente lê outros textos a gente tende a meio que deixar isso de lado, a afogar isso. Até porque, pragmaticamente, isso é sempre ruim. Se você quer resolver as coisas, você de preferência quer um significado unívoco...
11	I: Você acaba complicando? Você atinge um grau mais abstrato?
12	B: Exatamente!
13	I: Mas isso para você é produtivo, você acha?
14	B: Eu acho. Eu acho que o importante é entender isso...esses mecanismos. Estudando outra língua a gente acaba aprendendo alguma coisa sobre a nossa. Porque vale o mesmo para nossa, e às vezes a gente está meio cego para esse caráter mais polivalente da palavra.
15	I: Na parte mais aberta das perguntas, sobre os formatos que você mais utiliza em aula. Você colocou que a expressão de pensamentos e sentimentos sobre a obra talvez seja a forma mais óbvia de se abordar uma obra. Você falou que é um formato que ajuda a entrar no espírito da obra e descrevê-la. Por que você acha que é importante que alunos possam expressar os pensamentos e sentimentos sobre a obra. Você consegue discorrer mais sobre isso?
16	B: Eu acho que é um bom ponto de partida. Depende, claro da maneira como se faz isso. Existem mil maneiras de se fazer isso, mas eu acho que é um bom ponto de partida. Principalmente quando a gente não está trabalhando necessariamente com um texto, está trabalhando com algo de natureza não verbal, uma figura ou qualquer coisa do gênero; é mais fácil, eu acho pelo menos, você começar pela descrição. Na descrição mesmo você acaba descobrindo coisas novas ou diferentes. Tem mil modos de você fazer isso. Claro que dependendo da abordagem você vai chamar atenção para um ou outro aspecto do texto, algum aspecto do texto vai ficar mais claro eu acho.
17	I: E, em uma outra pergunta sobre a importância do trabalho com arte, você escreveu sim porque isso suscita uma série de processos, “uma diversidade de esferas (perceptiva, valorativa, opinativa, crítica , social), que enseja uma resposta criativa do aluno.” Quando você trabalha com esse tipo de texto em sala de aula, você percebe essa reação do aluno ou é mais assim um ideal que você tem do que deveria acontecer em sala de aula? Você percebe isso na prática também quando você insere esse tipo de textos por parte dos alunos?
18	B: Depende do aluno, mas eu que, por exemplo, mesmo quando a gente está tratando de assuntos cotidianos, quando a gente vai para o nível da produção, a coisa já fica mais interessante. Mesmo que a gente esteja falando, sei lá eu,

you tem que ir no supermercado na Alemanha e comprar comida, que é uma situação super prática, ela pode ser abordada de um modo super monótono. Você pode, sei lá eu, colocar uma lista de vocabulário, qualquer coisa do gênero, mandar eles dividirem a categoria das comidas, etc., que as vezes é uma etapa necessária, mas sempre quando a gente cai numa etapa mais produtiva , entrar numa situação de diálogo, etc., eles começam a achar a coisa mais interessante.

19 I: E você acha que é pelo simples fato de eles estarem agindo, produzindo, ou você acha que o texto literário ou uma obra de arte ensinam ainda mais essa tomada de posição em todas essas esferas que você colocou. Você acha que eles acham mais interessante trabalhar com uma obra de arte ou você acha que só o fato de eles estarem produzindo já é o suficiente?

20 B: Eu acho que o que uma obra de arte pode te possibilitar é você fazer essa produção em diversas esferas, você não precisa necessariamente, sei lá eu, dar uma resposta criativa no nível de igual pra igual, eu li o texto vou escrever um texto. Você pode responder isso de outras maneiras. Por exemplo...você até pode fazer isso, mas você não vai discutir, sei lá eu, a cultura alemã ou aspectos críticos porque você está fazendo uma compra num supermercado. Eu acho que o interessante da obra é que você pode fazer tudo isso de um mesmo objeto.

21 I: E você coloca aí na pergunta que trata do seu desejo, ou seja, se você gostaria de trabalhar mais com arte em sala de aula, que sim “porque esse tipo de trabalho tende a marcar mais fundo a memória do aluno”. De que maneira? Por que você acha que fica mais presente na memória do aluno? O que você quer dizer com isso?

22 B: Eu acho que isso tem a ver... assim, se você quer ler a sério um texto literário, você tem que estar atento a muito mais coisas do que você estaria do que quando você está lendo qualquer outro tipo de texto. É como se, sei lá, se a sua capacidade de recepção se ampliasse e você estivesse disposto a, sei lá eu, a dar significado a praticamente tudo que está ali. Você considera que nada que o autor fez ali é gratuito. Toda vez que a gente vê alguma irregularidade, alguma coisa que não está funcionando, qualquer coisa que apele para esse aspecto perceptivo, a gente tende a tentar dar uma explicação. E eu diria que, no caso de outros textos, às vezes a gente nem percebe o texto mesmo. A gente meio que cria um diagrama dele, um esquemático e acabou. A gente retém as informações necessárias, o esqueleto dele, e ponto final. Mas quando você está mais atento a todos esses aspectos eu diria que, sei lá eu, que a experiência fica memóricamente mais forte também. Às vezes tem isso, passa o semestre inteiro daí o aluno fala: “Ah, aquele texto que a gente etc.”, mas o resto eles não lembram.

23 I: Ficou marcado, mais intenso...

24 B: É!

25 I: Aí a última pergunta do questionário era “Quais fatores dificultam a inserção de arte na aula de alemão do Celin?” Você colocou que o maior problema se dá na hora da didatização, porque o próprio professor tem que dispor de um

repertório artístico, é isso? Eu entendi direito?

- 26 B: É, eu acho que fica mais fácil, por exemplo, sei lá, se você não vê filmes, vai ser muito difícil você conseguir trazer um filme para sala de aula, entendeu. Nem que você vá filmes pensando em trazer para a sala de aula. Provavelmente você não vai escolher o primeiro que você vê. Você vai ver alguma coisa e vai falar: "Uhm...não sei se vai ser tão interessante e etc.". Eu acho que...eu pelo menos me sinto mais confortável em trazer alguma coisa, inclusive no nível da escolha, quando eu tenho um repertório um pouco maior ligado aquilo.
- 27 I: Então passa um pouco por aquela primeira pergunta se você tem um gosto por cinema...
- 28 B: Sim. Mas aí pode ser de qualquer coisa. Por exemplo, eu lembro que a XXX no *Vortrag* dela estava falando sobre trazer embalagem, propagandas publicitárias, que é uma coisa super legal, que muito interessante de trabalhar, mas isso também tem que ter um tipo de repertório; tem que conhecer as propagandas, você tem que pesquisar, fazer uma triagem, ver qual seria melhor, por que discutir essa e não aquela? Achar às vezes produtos que sejam correspondentes: uma propaganda de cerveja brasileira e uma propaganda de cereja alemã. Você tem que dispor de algum tipo de repertório e tempo também. E aí claro, não que você não possa pesquisar isso para a aula, mas fica muito mais fácil se você se interessa por aquilo. A gente acaba sendo alimentado indiretamente, porque eu sou obrigado a fazer literaturas alemãs, a fazer outras disciplinas que tem a ver com isso e a gente vai se alimentando um pouco, mas eu acho que sem um repertório é possível, mas fica um pouco mais complicado. E aí, claro, depois dessa escolha de repertório aí tem que trabalhar na didatização também. Não é fácil, é que assim, por exemplo, para mim, a maioria das vezes em que eu abri com um texto literário ou com alguma coisa do gênero, a ideia surge quando eu estou preparando a aula ou quando eu estou vendo algum capítulo do livro ou alguma coisa do tipo. Não é ao contrário: "Ah, eu vou aplicar meio que a força". E aí eu acho que surge justamente porque eu já conheço... "ah tá, isso aqui surgiu porque eu já conhecia essa obra, aí eu tenho que voltar e rever aspectos interessantes de ser abordados."
- 29 I: E você diz aqui que também é difícil escapar "do nível puramente conteudístico e avançar a aula em direção a forma". O que você quer dizer com isso?
- 30 B: Eu diria que, assim, a gente tem tendência em trabalhar muito mais facilmente com algum aspecto verbal, então, por exemplo, inclusive isso é uma autocritica que eu faço, eu faço isso também, mas a gente tende a trabalhar majoritariamente com textos literários, um poema ou, sei lá, um conto, um pedaço de um romance, e mesmo quando a gente pula para outras áreas a gente tende a abordar mais diretamente o aspecto verbal da coisa. Por exemplo, a gente vai trabalhar uma música, o que é que a gente vai trabalhar? A letra da música. E raramente a gente trabalha com outras coisas, por exemplo uma pintura. Normalmente as imagens, elas são usadas também num nível conteudístico, do tipo ligue esta palavra com essa imagem; então

você está criando aquela imagem mental para ligar aquilo àquele significante, etc. E aí raramente a gente vai para este nível da forma mesmo. Ou mesmo um outro exemplo que seria filme, né...a gente tende a ir para o nível do enredo, para o nível da história, ah, isso acontece depois aquilo acontece depois aquilo acontece, mas você não tenta pensar em como que aquilo foi filmado, a posição de câmera...e aí que eu acho legal a gente começar pelo, não necessariamente com todas as obras, mas agente começar por esse nível descritivo. Por exemplo, quando a gente trabalhou com o *Kleingeld*, tinha muita coisa que você não percebe a primeira vez que você vê o filme. Mas aí, o que é que acontece: você percebe um aspecto, você isola um aspecto, que você percebe meio que intuitivamente, e aí quando você vai ver como o filme constrói isso, ele constrói de algum jeito, não sai do nada. Então você vai lá e vê: “ah o filme é triste”, se você falar isso todo mundo vai concordar, fala: “não, é verdade a atmosfera do filme é triste”. Mas por que que a atmosfera do filme é triste? E é aí que você começa a ver: “Ah é tudo cinza, não tem cor nenhuma, está sempre frio, não tem nenhuma cor viva, etc.” Daí você: “Uhm... então o filme constrói isso de algum jeito, ele não te dá essa impressão do nada”. Não é o enredo que é triste, é apresentado de outra forma aquele enredo poderia ser cômico, engraçado. E eu acho que quando a gente começa fazendo essas descrições, sei lá, me causa isso ou aquilo, etc., a gente pode ir seguindo para essa segunda etapa de mapear o que está causando esse tipo de esse tipo de sensação no texto mesmo.

- 31 I: Mas isso é uma visão que você adquiriu um pouco mais depois das nossas discussões em sala ou você já tinha pensado um pouco sobre isso? Eu sei que é difícil agora fazer um retrospecto na cabeça de como eu pensava e como eu penso agora... mas você consegue?
- 32 B: Eu diria que é, como posso dizer, um resultado das discussões, com certeza. Talvez seja num nível de apreciação estética, tipo um consumo estético, talvez eu prestasse atenção nisso. Mas na hora de trazer o material para aula eu pulava para esse nível do conteúdo. Até porque é sempre mais fácil trabalhar assim, você simplesmente verbaliza ou faz o aluno verbalizar aquilo e acabou.
- 33 I: Nesse quesito sobre quais dificuldades de inserir a arte nas aulas do Celin muitos professores disseram que a falta de tempo, por exemplo, é uma barreira que dificulta, tem muitas lições, muito conteúdo, e tem que fazer o que esta no livro. Ou boa parte dos alunos não se interessa muito por esse tipo de texto, acha que não vai aprender nada, quer fazer o que está no livro. Existe então uma relação assim entre trabalhar o conteúdo que está no livro, teoricamente para o curso inteiro, ou sair dele e fazer coisas diferentes em detrimento do livro. Você percebe este tipo de tensão entre o que uns alunos gostam e outros não, de se pautar pelo livro ou não?
- 34 B: Eu acho que muita coisa do livro é dispensável. Você pode ir organizando ele de jeitos diferentes. Inclusive pelo projeto dele, porque para a gente não faz muito sentido. Você pode simplesmente ir cortando fora. E tem pedaços que são visivelmente atividades abertas. Atividades que...o livro mesmo está tentando te dar essa sugestão “ah...saia daqui e faça outra coisa” nos finais, por exemplo, dos capítulos do *Aussichten*, aquelas paginas laranjas, elas

servem justamente para isso. Você pode, sei lá, se colocar ali dentro, se o próprio livro está te dando essa opção. Eu acho que talvez esse sentimentos dos professores talvez tenha mais a ver com meio, sei lá, que uma sequência de inferências que eles fazem que é: “ah, o cara pagou caro no livro, e é obvio que ele quer usar o livro inteiro, porque daí ele vai ter aquela sensação de que: ah, meu dinheiro foi bem investido, foi bem gasto”, e aí é que ele se sente impelido a usar o livro inteiro ou o máximo possível. Mas eu acho que se você perguntar para os professores, sei lá, só pelo livro, eles fariam: “Não, tem coisa que da para cortar, tem coisa que da para desviar, que da para trabalhar de outro jeito.”

35 I: E você se sente meio que coagido a usar bastante o livro por esses motivos?

36 B: No começo mais. Agora eu estou me libertando um pouco assim. No primeiro semestre que eu dei que foi o alemão II eu dei o livro inteiro, inteiro, inteiro do jeito que estava... daí agora já não mais, eu já uso um exercício e falo: “não, isso daqui não da, isso aqui pula fora, vamos fazer outra coisa, e acho que é meio uma questão de administração de tempo.

37 I: De experiência. Você já trabalhou em um nível, agora você conhece esse nível...

38 B: É, sim! E é claro as velocidades do livro você tem que regular, né!? Às vezes tem, sei lá, no alemão I é um exemplo bem claro disso. Tem o acusativo... o livro mesmo tem três atividades sobre o acusativo e acabou. Mas o legal é você ficar um tempão naquilo; é a primeira vez que eles estão vendo, muitos deles não conhecem nenhuma língua de caso. Aí você vai com calma, mais lerdo, etc., vai perguntando... para gastar mais tempo com isso. E outras coisas, em compensação, o livro vai ficar um tempão lá, aí você fala: “olha, uma hora a gente já entendeu e acabou, não tem mais necessidade.”

39 I: XXX, eu vou passar agora para uma outra parte dessa entrevista. São perguntas que na verdade eu deveria ter feito antes, mas... eu vou voltar um pouquinho para trás. Eu queria perguntar quantos anos você tem?

40 B: 24

41 I: Há quanto tempo você já da aula de alemão?

42 B: 1 ano e meio de aula. É, agora estou no terceiro semestre de aula que eu acabei agora.

43 I: E você só deu aula no Celin?

44 B: Só, só no Celin.

45 I: Você não deu aula particular?

46 B: Não, não dei aula particular.

47 I: Em quais níveis?

48 B: Eu dei no I, II e no III



- 49 I: E essas aulas do projeto?
- 50 B: Ah, sim daí uma aula... no IV e no V.
- 51 I: E você se sentiu a vontade nesses outros níveis?
- 52 B: Ah... me senti.
- 53 I: Você não se sente sob pressão se tiver que dar aula num nível um pouco mais avançado?
- 54 B: Não.
- 55 I: E você só trabalhou com o *Aussichten* até hoje?
- 56 B: Só. É, e tendo aula daí com outros livros...as vezes eu sempre reciclava né...já usei coisas do *Blaue Blume* que eu conhecia, já usei coisas do *Aspekte*. Já usei coisas de outros materiais.
- 57 I: Tá, então como material de apoio você já usou outras coisas?
- 58 B: Já, já usei outras coisas.
- 59 I: E o que você estuda aqui na graduação?
- 60 B: Tradução. Alemão e português com ênfase na tradução.
- 61 I: Bacharelado?
- 62 B: Bacharelado.
- 63 I: Por que você se interessou em dar aula, se não é, teoricamente, aquilo que você está se preparando para fazer?
- 64 B: Não, na verdade... posso ser sincero?
- 65 I: Claro!
- 66 B: Não, na verdade eu acho a pedagogia muito interessante. O que me dava esse engulho era meio essa coisa de fora, que se confirmou em parte, porque eu não consigo concordar com essas abordagens teóricas que eu ouço do pessoal da pedagogia. Talvez o seu seja um dos poucos casos onde isso não acontece, mas eu acho que quando o pessoal vai fazer matéria de Educação um dos primeiros pontos é: "Você vai dar aula para criança". E aí isso já... ,por exemplo, para a gente, você já tem um monte de coisa que você está jogando fora, que você não está trabalhando, aspectos que você poderia pensar, porque é aquela coisa: "ah, criança, criança, criança...", você vai dar aula, sei lá, no ensino público, então tem uma abordagem mais...E o segundo eu acho algumas abordagens teóricas uma salada de frutas que para mim não faz sentido. É uma mistura de, sei lá eu, psicologia de um lado, marxismo do outro e não sei o que do outro... e aí...claro, essas coisas são sintetizáveis em todos os níveis, mas elas não trabalham entre si, elas não estão dadas como sintetizáveis, né?! E aí eu ficava meio assim e falava: "Tenho que estudar essas coisas...". E assim, mas não que achasse desinteressante. Mas aí, é claro, a gente tem que fazer escolhas e eu acho tradução mais interessante enquanto área.

67 I: Mas você queria também ter essa experiência de dar aula?

68 B: Sim...eu gostei bastante! Meio eremita assim. Eu achava que era meio balela assim, eu odiava “Ah, mas você aprende também”. Não, você aprende bastante assim. Muitas vezes inclusive isso... É muito legal você perceber isso de: “Ah, eu sei uma coisa, mas às vezes eu não consigo explicar.” Você sabe usar meio que num nível intuitivo, você vai lá e aplica, você está usando certo. E é legal de perceber que nesse nível a gente pode até estar a frente do nativo. A XXX, por exemplo, que estava dando aula para a gente. Ela é nativa e tudo, falava, se você perguntasse, se você desse a frase para ela, ela falava: “Ah, está certo ou está errado”. Mas às vezes você ia lá e falava: “Ah, mas por que esse daqui não pode usar daquele jeito e esse aqui pode usar desse jeito”, daí ela: “Uhm...”. Daí a gente descia todo mundo para o mesmo nível; ninguém sabia nada e tinha que procurar em alguma gramática ou arranjar alguma lógica para aquilo.

69 I: Ou não também, né?

70 B: Ou não, é assim e acabou... a gente decora e ponto final.

71 I: E durante seus estudos até aqui em qual semestre você está? Desde quando você estuda?

72 B: 2011. Era para mim terminar agora, mas eu vou terminar ano que vem. Eu estou no décimo semestre. É para ser cinco anos, mas vai ser seis. Já é bastante... mas acontece.!

73 I: E quais disciplinas durante o curso você já cursou relacionadas à literatura ou a dimensão estética da língua?

74 B: Eu fiz praticamente tudo. Literaturas alemãs eu fiz uma só, mas eu comecei duas. Eu já fiz a alemã III com o XXX e eu já fiz todas as brasileiras, I e II, que são os pré-requisitos. Eu as clássicas, épica, comédia, etc.,etc. E aí eu fiz as portuguesas. E as alemãs faltam.

75 I: E aí a minha pergunta de novo, eu acho que você já tocou nisso, mas só para marcar melhor: Você acha que esse tipo de disciplina, esse tipo de contato com a teoria literária, com obras literárias influencia sua maneira de dar aula também?

76 B: Influencia. Sim, eu acho que sim. Eu acho que influencia no nível do repertório, porque você entra em contato com os textos e eles estão lá de algum modo, você tem acesso a eles. Mas acho que no nível interpretativo assim.

77 I: Você tem mais elementos para analisar o texto?

78 É. Exatamente!

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft C)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 3

**Datum:** 17.12.2015

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 58:54

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 21

**Transkribient:** Thiago Mariano

1	I: Quantos anos você tem?
2	B: 21
3	I: Há quanto tempo você já dá aula de alemão?
4	B: Dois anos aqui no Celin e eu dei meio semestre em outra escola. No Portela
5	I: Qual era o objetivo ou o público alvo lá no Portela?
6	B: Então, lá era, tipo, aulas individuais e daí tinha um público bem diferente, mas não tinham turmas, eram alunos individuais. E aí o público maior eram pilotos e comissários de voo. Mas eu peguei assim... o alemão era muito diferente, tinha criancinha, tinha velhinhos, tinha vários grupos e acho que lá o método era bem chato assim, era tipo copiar palavras e fazer textos baseados naquela cópia então era bem...
7	I: E era um material específico deles?
8	B: Era.
9	I: Eles que conceberam o material?
10	B: Isso, e não podia sair daquele material.
11	I: Você lembra em qual nível de língua você trabalhava?
12	B: Alemão... é eu acho que...com as pessoas que eu trabalhei lá, pra quem eu dei aula e até para o próprio dono do colégio, era bem básico para o alemão...era tipo o básico.

13	I: E no Celin quais níveis você já deu?
14	B: Alemão I, alemão II e alemão IV.
15	I: E sempre trabalhou com o <i>Aussichten</i> ?
16	B: Sim.
17	I: E como aprendiz de alemão, com quais livros você já trabalhou?
18	B: O <i>Blaue Blume</i> , que foi o primeiro. Daí antes do <i>Blaue Blume</i> eu comecei a estudar sozinha com um livro horroroso chamado <i>Deutsch für Ausländer</i> , mas é porque ele é bem antigo, daí eu comprei num sebo. E aqui na Federal eu trabalhei com o <i>Blaue Blume</i> , depois com o em, depois com o <i>Aspekte</i> e no final com o <i>Erkundungen</i> . No C1. E daí na Alemanha a gente usou o <i>Aspekte</i> de novo e no <i>Winterkurs</i> que eu fiz foi o <i>Mittelpunkt</i> .
19	I: E o que você estuda aqui na universidade?
20	B: Lá vou eu falar Germanística, né? Eu faço Letras, licenciatura, Português-Alemão, mas eu vou largar o Português.
21	I: Você vai largar o Português? Mesmo?
22	B: Vou, porque eu não consegui fazer os estágios obrigatórios, mas depois eu pego permanência e faço. Mas é que eu estou fazendo estagio na escola e aí pega muita carga horária e eles não deixam.
23	I: Durante os estudos de Letras-Alemão-Português você cursou disciplinas relacionadas à literatura, certo?
24	B: Sim.
25	I: Você lembra quais eram essas disciplinas e em linhas gerais os conteúdos?
26	B: Então, eu fiz todas as literaturas de português, de literatura portuguesa e de literatura brasileira. Na literatura portuguesa a gente viu <i>Os Lusíadas</i> por um semestre, e depois a gente viu vários autores de uma vez só. Tipo acho que do começo até o fim da literatura portuguesa em duas matérias. Foi assim bem estranho, mas teoricamente a gente deu conta. Depois eu fiz brasileira I,II,III,IV. Na brasileira I a gente leu a carta do Pero Vaz de Caminha, acho que deu até para ler algumas coisas do Machado de Assis, do Jose de Alencar também. Brasileira II foi poesia, brasileira III tem um pouquinho de Guimaraes Rosa, não teve Grande Sertão Veredas, no meu caso. Um pouquinho de literatura contemporânea e brasileira IV foi poesia contemporânea e alemã também.
27	I: Você acha que essas disciplinas influenciaram de alguma maneira a sua maneira de dar aula de alemão usando esse tipo de texto?
28	B: Então, as que eu fiz de literatura alemã específicas me ajudaram muito, porque eu conheci alguns autores novos, tipo Heinrich Böll, teve um outro que eu já usei no Alemão I e deu super certo. Bom, Günter Grass eu nunca usei na aula, mas, enfim, eu tento trazer para os meus alunos esses nomes assim. Porque às vezes eles nem sabem que Goethe, que deu o nome para o

instituto, é um autor. Então, assim, eu tento colocar esses nomes pelo menos na vida deles para eles pelo menos associar que isso é alemão. E eles não sabem muito o nome, tipo de atores alemães, eles não têm muito conhecimento; músicas alemãs, daí eu tento pelo menos trazer da literatura, porque é o que eu sei, né!? Mas basicamente é assim que me ajudou, mas as vezes eu trago um outro conto, uma outra passagem assim.

29 I: E em termos de abordagem do texto?

30 B: Não muito, né?! Porque as vezes nem nas aulas que a gente tem a gente consegue da conta de abordar um texto literário. Porque eu acho que aqui também acontece de a gente ler um texto literário e a gente foca em entender o texto e não no aspecto muito estético.

31 I: Principalmente em alemão?

32 B: É, sim. Mas em alemão, né!? Em português não.

33 I: Tá, então agora eu vou para o questionário. Você colocou que você gosta de literatura, música, artes plásticas e artes gráficas. Você acha que esse seu interesse influencia nos materiais que você traz para a sala de aula?

34 B: Artes gráficas com certeza, né!? Porque eu sempre trago... não só os power points que eu faço, mas eu tento ter o cuidado de toda vez que eu trago material digital para a sala de aula, eu tento fazer o mais bonito possível para não...né!? Eu até exagero um pouco com isso, mas eu acho, assim, que fica mais interessante também e eu já tive aula com um power point que não foi bem feito. Mas não só power point, mas umas coisas assim tipo vídeo, essas coisas que a gente traz para a sala, eu acho que sempre é melhor quando está mais cuidado esteticamente, assim, até nas folhinhas de exercício que eu faço e tento deixar tudo bonitinho, né!? Pra... não que eu seja uma super designer, mas eu tento chegar mais perto disso do que da outra coisa.

35 I: Sim...

36 B: E acho que, de uma forma geral, artes plásticas, eu acho que principalmente na relação com os alunos, porque quando a gente conversa com eles sobre esses assuntos eles contam, sempre trazem recomendação de livro, filme, porque sabem que a gente se interessa por isso e aí eles também se interessam em trazer as coisas.

37 I: E no caso assim dessa sua veia mais produtiva? Você colocou aqui que escreve poesia e prosa, que atua em filmes. Você acha que isso contribui também de alguma maneira para quando você faz a aula?

38 B: É mais difícil, contribuiu já quando eu tive aula, principalmente a parte de fazer poesia. Porque sempre que o professor pedia para fazer um trabalho extra era isso que eu fazia: escrever uma poesia em alemão. Mas dando aula, eu acho que eu já fiz poesia com meus alunos, junto assim, mas foi uma vez só, então nem dá para dizer que foi muito representativo. Mas eu já tive experiências de vez em quando, fazer poesia, ou tentar, sei lá, identificar aspectos da poesia bem superficialmente assim, sabe?

39 I: Uhm...

- 40 B: Nesse ponto acho que sim.
- 41 I: E quando você coloca que... tem a pergunta: “com que frequência aproximadamente você insere arte nas aulas?” Aí você colocou: “frequentemente, sempre que o tema casa com o tema do livro, talvez, com o tema proposto na aula.” O que você quer dizer com frequentemente?
- 42 B: Pois é, eu pensei muito para escrever isso.
- 43 I: É, porque frequentemente pode ser , sei lá, uma vez por semana ou pode ser uma vez por mês...
- 44 B: É, exatamente! É que eu pensei muito, porque às vezes dá para trazer muito mais trabalho artístico dependendo do conteúdo, sabe!? Por exemplo, quando a gente deu aula sobre mecânica não dava, muito. Mas eu assim eu tentei trazer alguns tipos de carros assim, que queira ou não é arte, né?! É design na verdade, né? E agente tentou trabalhar mais com essas ideias; eu trago muito foto, e eu tento caprichar bastante nas fotos para não ser aquelas, tipo, as primeiras que aparecem no Google. Mas esse frequentemente depende muito do dia, do conteúdo, do que tem e do tempo também. Eu coloquei depois lá que o fator tempo faz uma diferença enorme, na verdade.
- 45 I: Mas assim, sendo chato, perguntando de novo: o que significa frequentemente?
- 46 B: Eu tento pelo menos, sei lá, talvez uma vez assim...estimativamente falando, uma vez a cada duas semanas, dá para dizer.
- 47 I: Daí tem uma outra pergunta que diz assim: “Assinale as alternativas que correspondem aos tipos de exercícios aos quais você recorre quando utiliza arte em sala de aula.” Você assinalou alguns deles. E na pergunta: “Qual desses formatos você usa mais em sala de aula e por que?”. Aí você colocou: “Reprodução textual, como reorganizar o texto a partir de suas partes, formular títulos e preencher lacunas, porque para mim a parte mais interessante do trabalho com arte é que o aluno perceba que compreendeu o conteúdo estudado.” Por que você acha que é mais importante que ele perceba que compreendeu o conteúdo?
- 48 B: Porque eu acho que eu tenho, pelo menos, eles têm muita insegurança tanto em falar quanto em saber se eles estão entendendo certo. E aí quando a gente trabalha com arte, eu tento assim fazer eles verem que a arte transcende um pouco a questão puramente linguística; e eles querem compreender aquilo, se eles sabem falar sobre aquilo, dar opinião, ou, quando eles fazem essa coisa de reproduzir, por exemplo, tudo relacionado à literatura, nesse caso eu pensei em exercício sobre literatura, eles conseguem, apesar deles não entenderem 100% do texto, tipo, entender o que o texto está falando, daí eles se sentem bem com aquele exercício, sabe? Eles se sentem pressionados negativamente assim, desafiados, e aí quando eles fazem essas atividades de reprodução mesmo, eles notam que: “Ah, eu consigo fazer isso, ah, eu consigo reorganizar isso baseado no que eu vi...eu não entendi tudo, mas...sabe? Então isso é interessante assim...”
- 49 I: Então, assim, a questão de o aluno entender o texto e o sentimento de que

	ele não ficou frustrado por não conseguir entender o que estava escrito ali, é o seu objetivo maior, assim?
50	B: É, sim. Porque eles já se frustram com muitas coisas quando eles estão aprendendo uma língua, né!? Então, é bom dar um... acho que até serve um pouco como um momento de paz assim...perceber que ele consegue fazer algo.
51	I: Aí a próxima pergunta é "Você considera o trabalho com arte em sala de aula importante?" Você colocou que: "Sim. Porque as aulas se tornam mais interessantes, os alunos interagem mais entre si e dão opiniões. E os alunos se sentem motivados e desafiados a compreender e interpretar a obra, os gostos dos alunos pela arte se torna mais visível e é possível utilizar isso em aulas subsequentes." Nesse último ponto, você quer dizer que você percebe em qual direção mais ou menos vai o gosto do aluno e aí você tenta trazer outros materiais que eventualmente possam agradar?
52	B: Isso. Exatamente.
53	I: E isso vai de encontro com aquilo que você disse, que era interessante saber qual é o perfil do aluno...
54	B: Isso...
55	I: E você tem a sensação que os alunos gostam desse trabalho como um todo, ou, como todo grupo é heterogêneo, meio que se divide? Tem alunos que gostam mais, outros que não gostam, outros que não querem saber, que acham isso uma perda de tempo?
56	B: Então, depende muito do gênero de arte que a gente trabalha. Porque eu já notei que poesia é muito raro eles gostarem. E é engraçado porque parece que eles têm uma raiva daquilo quando eles têm que produzir uma poesia eles jogam todo o âmagô negativo do negócio na poesia, daí fica uma super poesia linda, maravilhosa, mas cheia de sentimentos negativos pelo negócio em si, né!? Mas quando a gente trabalha com filme, assim, o pouco que eu trabalhei com filme, eu acho que eu trabalhei com trailer só, não com um filme inteiro. Ou artes plásticas, que assim, as vezes é uma coisa mais evidente o que é para fazer. Ou eles têm mais contato com a coisa, daí funciona melhor. Literatura já é bem mais difícil também, porque não é só poesia que eles rechaçam, né!? Até o próprio contato desses alunos com literatura é muito menor, então se eles já não leem em português dificilmente eles vão se interessar por livros em alemão...não sei...minha opinião.
57	I: Ao mesmo tempo você disse aqui que alguns deles se sentem mais motivados, desafiados a compreender o conteúdo da obra. Você tem uma explicação sobre o porquê o aluno se sente mais motivado a entender a obra?
58	B: Porque eles se sentem mais motivados? Então, eu não sei, eu acho que porque quando você trabalha o tempo inteiro com situações do cotidiano, assim, tipo aí, pegar um ônibus, não sei o que... é uma coisa que você vê todo dia e que é interessante por um lado, mas não motiva...digamos que está naquela mesma...sei lá, <i>Ebene</i> ... aquele mesmo momento que ele já vai sair dali e vai viver aquilo. Mas quando vem a arte, quando ele vê alguma coisa um



pouco mais... não sei como explicar isso...um pouco mais subjetiva, sabe? Ele consegue também se transportar para este mundo subjetivo. E aí sai também um pouco da coisa da gramática dura, da estrutura dura das coisas, e é que nem eu falei mesmo, transcende um pouco coisa linguística, sabe? Quando ele se sente motivado a trabalhar com arte, não tem tanto haver se eu estou falando isso em português ou alemão, ou como que eu estou me expressando, mas eu preciso me expressar sobre isso. Então eles se sentem desafiados.

59 I: E daí na última pergunta aqui a respeito da sua opinião sobre quais fatores dificultam a inserção de arte em sala de aula no âmbito do Celin, você colocou que o excesso de vontade por parte dos alunos em assimilar rapidamente os conteúdos gramaticais. Você sente que eles vêm com essa concepção de que eles têm que aprender as estruturas formais da língua para poder dominá-la e passar de um nível para o outro e poder avançar?

60 B: Com certeza. Eles não só trazem isso, mas... bom, não quero denunciar ninguém, mas eu acho que de nível para nível no Celin, dependendo da professora ou do professor que você tiver, o professor foca mais nisso ou menos, sabe? E aí quando o aluno vem já de um professor que trabalhou com ele muita gramática alemã e era o tempo inteiro gramática, exercício, exercício, gramática, aí ele muda para um professor que trabalha com arte: “Nossa, mas cadê a gramática?” Ele não consegue enxergar mais a lógica no processo todo. Então falta esse, digamos trabalho desde o início. E também, claro, quando o aluno está no nível I a dificuldade é outra também, né!? Eles estão começando a aprender, daí eles falam: “Ah, mas não é muito cedo para você dar um quadro, sei lá de quem, para analisar? Ou não é muito cedo para eu ler poesia?” Então eles se sentem muito inseguros, muito incapazes, eles querem gramática. Eles acham que gramática vai ajudar eles perderem, digamos, essa insegurança.

61 I: Um outro ponto que você colocou aqui é a falta de tempo em aula. Você acha que essa sensação de falta de tempo ela se da por essa expectativa do aluno em fazer tanta gramática ou também por uma expectativa até nossa enquanto professores de se pautar muito pelo livro? De ter que fazer o conteúdo do livro, ter que fazer lição 1, 2, 3, 4,5, sem pular muitas páginas?

62 B: É, eu acho que tem muito a ver com o livro também. Porque o livro que a gente está usando agora, o *Aussichten*, ele tem tudo super esquematizado para o esquema das aulas no Celin. Então, é muito engraçado, porque a conversa na sala dos professores é: “Ai, em que lição que você está? Eu cheguei nessa lição já? Ai, eu estou na terceira lição, na letra B.” Então é tudo muito matemático assim, claro que quando você atrasa muito você se sente incomodado, digamos. E às vezes os exemplos artísticos que o livro traz também não são assim...as vezes você lê, parece que é uma poesia pronta, didatizada para caramba, feita para a aula e você fica com raiva daquilo e quer trocar mesmo o material.

63 I: É a primeira coisa que você deixa de fora...

64 B: Exato, exato!

65 I: Então você sente essa necessidade de se pautar pelo livro tanto por parte

dos alunos quanto por parte dos professores?

- 66 B: Sim. Até que os alunos...é que todo mundo fala o tempo todo que tem aluno que pede para fazer o livro inteiro, cada lição. Mas eu nunca tive alunos assim. São mais os professores que ficam: “Ai, mas como você pulou essa lição aqui? Tao bonita?”
- 67 I: É, um argumento que eu ouvi bastante dos professores é que os alunos pagam tão caro pelo livro e daí eles querem que seja usado o livro, que não se trabalhe muito fora do livro, porque senão não vale a pena o investimento. Mas eu não sei até que ponto essa é mesmo uma percepção dos alunos ou se os professores já se sentem na obrigação.
- 68 B: Acho que é um pouco dos dois. Bastante dos meus alunos fazem cópia, então o preço do livro não é um fator.

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft D)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 4

**Datum:** 10.03.2016

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 26:41

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 24

**Transkribient:** Thiago Mariano

- |    |  |
|----|--|
| 1  | I: Boa tarde, XXX, obrigado por participar do estudo. Gostaria de começar a entrevista perguntando quantos anos você tem?                                      |
| 2  | B: Tenho 24.   |
| 3  | I: E há quanto tempo você já dá aula no Celin?   |
| 4  | B: Eu dou aula no Celin desde 2012.  |
| 5  | I: Desde 2012. Você começou como estagiária, né?! Fez os dois anos?  |
| 6  | B: Isso. É, primeiro eu fiz um semestre só de observação, daí fiquei dois anos como estagiária e agora sou cooperada.  |
| 7  | I: Faz um ano já, né?!   |
| 8  | B: Faz. Terceiro semestre já.  |
| 9  | I: E você já deu aula em algum outro lugar? Aula de alemão?  |
| 10 | B: Não, eu cheguei a dar aula de reforço de português numa escola particular só de reforço de alunos particulares.   |
| 11 | I: Durante os estudos também?  |
| 12 | B: É. Foi em 2011.   |
| 13 | I: E você tinha algum material específico assim que você trabalhava?   |
| 14 | B: Não, era assim alunos de ensino médio, e aí o aluno chegava lá com uma dúvida, porque ia ter uma prova, e aí eu preparava o material baseado naquilo assim. |

15	I: Então partindo do princípio que as suas experiências em sala de aula não em sua maioria no Celin, quais níveis você já deu aula?
16	B: Eu dei Alemão I, Alemão II e Alemão IV.
17	I: E esse semestre que vai entrar agora você vai dar o Alemão V e IV, né?!
18	B: Não, só o V.
19	I: Você não tinha um grupo de Alemão IV que você falou assim: "Ah, seu eu não puder fazer nessa turma eu faço na outra"?
20	B: Não.
21	I: Então agora eu já vou mais partindo para o tema do questionário. Qual é sua experiência com arte em sala de aula? Você pode falar sobre um momento que você achou especialmente positivo?
22	B: Olha, teve uma vez, no Alemão II, que eles iam aprender os meses do ano, e aí eu usei um poema, que deve ser de domínio público até que era uma frase de cada mês do ano e ia falando sobre as estações do ano. E eles gostaram bastante, eles se envolveram bastante tal, foi bem legal. Mas eu já observei que funcionou melhor em uma turma do que na outra quando eu fui fazer isso de novo.
23	I: E o que você fez? Você fez uma leitura? Você pediu para eles lerem, ou você fez uma atividade mais específica?
24	B: Eu dei o poema para eles, antes de a gente começar a falar dos meses, e aí eu pedi para eles lerem e tentarem em grupos para eles poderem conversar e discutir e interpretar. Então do que o poema está falando? O poema fala das mudanças, das estações do ano, sei lá, quando chega a primavera, que as flores florescem e tal, essas coisas assim.
25	I: E aí você disse que teve uma...então o trabalho foi mais assim de interpretar mais o poema com algumas perguntas vindas de você? O que o autor está querendo dizer aqui? O que o poema está dizendo nesse verso?
26	B: Isso.
27	I: E você disse que funcionou melhor do que na outra. Você tem uma teoria, uma tese do por quê?
28	B: Não sei. A outra turma era uma turma de intensivo, então eu tinha menos contato com eles, e eu não sei, não fluiu tão bem eu acho, talvez a turma.
29	I: E você tem assim um momento negativo? Uma experiência que você achou mais problemática, inserindo esse tipo de material?
30	B: De novo um poema, no Alemão IV daí que eles estavam vendo temperatura, então: "Ah, está nevando? Está nublado?", essas coisas assim. E aí era um poema que chamava acho que era <i>Schneeflocke</i> , alguma coisa assim.
31	I: Era do livro ou foi você quem trouxe?

- 32 B: Não, fui eu que trouxe. E eles tiveram dificuldade, alguns não gostaram muito; eu já vi que não gostaram muito de trabalhar com poesia, essas coisas. E aí não funcionou tão bem quanto funcionou com o Alemão II.
- 33 I: E quando você diz que eles tiveram dificuldade foi mais com a língua, de não entender?
- 34 B: Para entender, porque o outro assim era uma coisa bem simples, estrutura sintática bem simples. Esse não, já era mais complexo um pouco, um verbo que se referia a alguma outra coisa que estava lá do outro lado. Então eles ficaram mais perdidos.
- 35 I: Tá. No questionário você disse que tem interesse por arte em geral. Você disse que gosta de música, literatura nacional e internacional, que você mesma escreve contos e poemas. Você acha que esse seu interesse por arte, enquanto consumidora ou artista mesmo, uma pessoa que produz esse tipo de material, influencia o seu trabalho em sala de aula? A maneira como você trata esses materiais?
- 36 B: Pois é, é difícil porque eu sempre... é... a gente vem de um contexto de Humanas, né?! Quando a gente vai trabalhar no Celin, a maioria dos alunos são de engenharia, então eu já sei, é um clichê, é um estereótipo, mas a maioria deles não quer, não está interessada em ler um poema, não está interessada em ver um quadro, não quer, não vai achar legal, não vai se interessar. Então eu mesma já sinto que esse bloqueio vem um pouco de mim, sabe!? De tipo: "Ah, eles não vão querer" ou "Será que estão interessados nisso?"
- 37 I: Apesar de você se interessar por esse tipo de coisa, às vezes você não leva para sala porque você acha que não é do interesse dos seus alunos?
- 38 B: É, que não vai interessar.
- 39 I: Entendi. Aí voltando assim para você enquanto estudante de Humanas. Você já fez as disciplinas de literatura?
- 40 B: Já. Fiz a I, a II e a III. Falta a IV. Alemã, no caso.
- 41 I: E Português também, por consequência?
- 42 B: É, Português eu já fiz tudo.
- 43 I: E você acha que essas disciplinas, essa formação que você teve durante os estudos, ela influencia de alguma maneira a forma como você aborda esse tipo de texto e o que você consequentemente faz em sala de aula?
- 44 B: Pois é. É difícil. Eu lembro que o Maurício uma vez comentou uma coisa assim em sala de aula, né?! O que é você trabalhar com literatura em uma aula de língua estrangeira? É você levar o conto lá e pedir para eles analisarem a gramática? Não necessariamente, sabe? Isso aí poderia ser qualquer texto, por acaso é um texto de literatura e eles vão só analisar a gramática ou qualquer coisa que esteja acontecendo ali. Então, eu mesma sinto um pouco de dificuldade, assim, de como trabalhar isso sem ser tipo: "Ah, então tá, vamos ver a gramática, ou vamos ver o vocabulário ou qualquer

coisa assim." Porque eu penso que se: "Ah, vamos interpretar, vamos falar sobre a morte, que é o tema desse poema." Eu não sei, não tem lugar para isso eu acho, sabe? No contexto do Celin.

45 I: Justamente porque você acha que os alunos não trazem esse interesse?

46 B: É, porque os alunos não trazem esse interesse, aí eu tenho medo de não dar certo. E às vezes por questão de tempo mesmo também.

47 I: Tá bom! Mas para o final eu vou te perguntar de novo sobre isso, daí a gente volta para essa questão do tempo, do interesse do aluno e tal. Mesmo assim, apesar desses pesares que você citou, você fala aqui no questionário que você vê uma importância na inserção da arte na sala de aula. Aí, como justificativa, você diz que isso ativa outras habilidades mais criativas do aluno e que isso ajuda no aprendizado da língua. Você pode discorrer mais a respeito da importância da criatividade em sala e quais tipos de atividade você acha que fomentam a criatividade do aluno? De que maneira você acha que a aula fica mais dinâmica, menos monótona?

48 B: Acho que quando eles têm que sair um pouco desse pensamento tão exato e racional que é o contexto dos alunos de exatas, que tem que fazer conta e...é um super. estereótipo que eu tenho, eu sei disso, mas...e talvez refletir melhor sobre outras questões. É até uma coisa cultural, né?! Se eles estão estudando alemão, eles têm que conhecer um pouco, sabe? O que é que tem de literatura naquele país? Mas daí eu penso: "Será que eles sabem o que tem de literatura no Brasil, também?" Mas eu acho que é um pouco uma questão cultural, por isso que eu acho importante eles saberem que existe, saberem que tem, se um dia eles quiserem ler, eles sabem que está ali, eles podem ler. E para, também, eu acho que deixa a aula mais dinâmica, mais leve, não fica só nessa coisa de: ""Ai, gramática, gramática, gramática", porque isso aí enche o saco um pouco.

49 I: E de que maneira você imagina que fica mais leve?

50 B: Ah, é uma questão de, não sei, de ter mais discussão, sabe? Eles falando o que eles pensam sobre um determinado assunto. Eu mesma não dou muito espaço para isso, sabe? Ou não crio muito esse espaço para eles refletirem sobre uma questão qualquer e dar opinião, mas enfim.

51 I: Você acha que dá mais conteúdo para aula, no sentido de ter um assunto realmente a ser discutido? Do que ficar só na situação comunicativa, na regra gramatical, que é um pouco vazio?

52 B: Sim, é.

53 I: Isso te motiva enquanto professora também?

54 B: Ah, com certeza, né?! É muito mais legal preparar uma aula que a gente pode falar de coisas que estão acontecendo no mundo ou literatura e ainda assim aprender alemão do que ficar ali fazendo frase relativa.

55 I: Aí, em uma das questões do questionário que diz respeito a objetivos de aprendizagem e tipologia de exercícios você colocou que, quando você faz um trabalho com arte em sala de aula, normalmente os objetivos que você mais

trabalha são nessa ordem: "introdução a um tema do cotidiano, informação cultural sobre os países da língua estudada, expressão de opinião sobre um assunto, desconstrução de estereótipos, trabalho com sinestesia e a produção artística; no caso o próprio aluno fazer uma produção teatral ou escrever um texto criativo, fazer um desenho. Por que você acha o trabalho com sinestesia e a produção artística são importantes também? Você já parou para pensar sobre isso?

56 B: Não, não muito na verdade. Ah, porque eu acho que senão fica tudo muito chato, muito quadrado, muito monótono, muito: "Ai, você senta aí eu vou falar o que você precisa aprender, você vai para casa, faz o exercício, volta.

57 I: Então você vê o aspecto motivante? A chance do aluno se expressar, você acha que é isso que traz essa motivação?

58 B: Sim.

59 I: Daí, apesar de você ter assinalado todos esses objetivos, quando chega na tipologia de exercícios que são mais recorrentes na sua aula, você coloca: "preencher lacunas." Você não vê uma discrepância aí entre os objetivos e a tipologia de exercícios?

60 B: Sim.

61 I: Preencher lacuna não é uma coisa muito criativa assim, né?!

62 B: Não.

63 I: Como você acha que eu poderia interpretar isso? Apesar de você ter uma visão assim mais criativa da coisa, na hora de falar sobre a tipologia de exercício você faz uma coisa diferente.

64 B: É, eu acho que talvez falte criatividade da minha parte daí. Pegar uma coisa mais elaborada. Preencher lacuna é o básico. Para se usar uma coisa um pouco diferente, aí eu já preciso de mais tempo para preparar melhor para pensar melhor...

65 I: Já entra um pouco na outra resposta que você deu que é a falta de experiência em didatizar esse tipo de material.

66 B: É.

67 I: Entendi.

68 I: Em uma outra pergunta você menciona que aspectos relacionados à arte em geral acabam sendo deixados de lado por falta de tempo. Por que falta tempo?

69 B: Porque a gente tem as cinco lições para fechar e duas provas para fazer. Eu, no começo quando eu comecei a dar aula, eu não cortava nada do livro, mas aí com tempo, como eu já dei aquela aula com aquele texto, eu falava: "Não, olha esse daqui na faz sentido." (inaudível)

70 I: E essa questão de que tem que fazer as cinco lições e tem que fazer as duas provas, essa pressão; quem diz que tem que fazer, primeiro? E segundo, você acha que ela vem de cima, da coordenação do Celin, vem de você



	enquanto professora ou ela vem também da expectativa dos alunos que se faça a isso?
71	B: Acho que um pouco dos três. Acho que vem de vocês, vem do aluno que paga caro no livro e daí: "Tá, mas porque que ela não fez essa lição aqui? Por que ela não fez isso? Tá, mas por quê? Por que ela não vai fazer isso?" É, acho que é tipo isso.
72	I: Você acha que é um pouco uma tradição que a gente carrega enquanto aluno e professor que tem que se pautar por aquele programa do livro.
73	B: Com certeza. Eu acho que o livro é muito bom, porque te dá uma direção e o que você tem que fazer e como você tem que fazer, qual que é o assunto, então isso é muito bom. Mas aos poucos eu estou aprendendo assim a ver o que é realmente importante e o que talvez eles podem fazer sozinhos ou nem fazer.
74	I: Por que você acha isso importante? Saber escolher esses melhor materiais? Para sobrar tempo para fazer o que? Para fazer uma revisão para a prova?
75	B: Para fazer uma revisão para a prova, eu gosto muito de trabalhar com jogo, qualquer coisa que eles tenham que sair do lugar deles, sentar em outro lugar e conversar com as pessoas que estão do outro lado da sala que eles nunca conversam. E em uma atividade mais dinâmica treinar qualquer coisa que eles tinham aprendido em sala de aula. Até porque eu geralmente dou aula a noite, então eles já estudaram e trabalharam o dia inteiro, e, chega ali, eles já estão cansados. Eu sei que realmente é cansativo. E qual foi a outra pergunta mesmo?
76	I: Não, é isso, você está respondendo mesmo. Por que é importante reconhecer que algum conteúdo não é tão importante, aí sobra tempo. Mas o que você faz com esse tempo? É isso que eu estava te perguntando.
77	B: É, e já aconteceu no Alemão IV, a primeira e única vez que eu dei alemão IV, que a gente fez um exercício lá do livro que era meio que um...ah, estava falando de você sair de um trabalho e se aposentar ou então ir para um outro trabalho e preposição com dativo... uns negócios assim... e aí tinha lá meio que o <i>Lebenslauf</i> desse cara, mas era um negócio super chato, com um monte de termos que eu mesma nem sabia o que era, e eles tinham que organizar aquilo e, conforme eles iam fazendo aquilo e perdidos, eu falei: "Nossa, que vontade de parar isso aqui no meio, isso aqui não está dando certo, não está saindo do lugar." E depois, eles mesmos falaram: "Nossa, não entendi nada! Nossa, que difícil!" E daí eu falei: "É, isso aqui nunca mais." Ou então tentar trabalhar de alguma outra forma.
78	I: As vezes você aprende errando, né!? Fazendo uma coisa que...
79	B: É, acontece.
80	I: Daí, naquela pergunta sobre... na sua opinião quais fatores dificultam a inserção da arte no âmbito do Celin. Aí você disse que um dos fatores é o tempo, a gente acabou de falar sobre isso, e um outro fator que você já mencionou no começo que é a falta de interesse dos alunos. Por outro lado,

você disse que esse tipo de material aumenta a motivação dos alunos?

- 81 B: É, eu acredito. É, na verdade assim, eu não sei. No começo eu até fazia assim no primeiro dia de aula: "Ai, façam uma lista de interesse de vocês, o que vocês gostariam de conhecer o que vocês não gostariam!" Mas aí o que acontecia? Ou eles eram super vagos, tipo, ai, filme, música, sabe?! Não diziam especificamente do que eles gostavam, eu se tinha algum artista que eles tinham interesse, ou alguns nem faziam. Então eu parei de fazer isso, mas talvez fosse o momento de tentar de novo para ver se eles têm um interesse diferente, o que é e como que eu posso trazer isso para a sala de aula, né!?
- 82 I: Talvez até vir com uma espécie de questionário, né?! Com alternativas para não ficar tão vago, né?!?
- 83 B: É.
- 84 I: E aí eu tenho uma última pergunta. Você falou sobre essa dificuldade de trabalhar com arte em sala de aula é porque você as vezes enquanto professora tem dificuldade em achar material, e talvez até se você achar, você tem dificuldade de apresentar o material de maneira adequada, didatizar? Primeiro, por que você acha que tem essa dificuldade de encontrar material? E, segundo, por que você também acha que é difícil de didatizar?
- 85 B: Dificuldade de encontrar porque às vezes o que eu vejo eu acho que vai ser muito difícil para o nível que eles têm de alemão. Então, sei lá, um trecho de qualquer coisa de literatura ou um filme, eles não vão conseguir entender. Por exemplo, em um Alemão II eles não vão conseguir entender o que os caras estão falando se não tiver uma legenda. Ou então talvez mesmo a minha falta de experiência com isso e também talvez eu não tenha uma carga muito grande, talvez eu não conheça as coisas certas, as coisas que seriam mais fáceis de ser trabalhadas em sala de aula.
- 86 I: E a dificuldade mesmo de didatizar, né!?
- 87 B: É, falta de experiência mesmo. Falta de ter lido sobre o assunto ou de ter...
- 88 I: Ou de tomar o tempo talvez para achar o material e ficar pensando como ficaria mais fácil de se apresentar para os alunos...
- 89 B: É. Por exemplo, agora eu estava preparando a aula do *ultradoitsh*, e daí eu tive uma ideia bem louca que eu acho que eu vou fazer e pode ser que de certo, mas pode ser que eles odeiem, que é tratar dessa questão de marca de oralidade na escrita, então a diferença de oralidade e escrita, falar um pouco de norma culta. E aí eu achei um rap em português que chama preconceito linguístico e que fala justamente dessas questões de adequação de fala e tal. Então eu queria talvez entrar um pouco nesse assunto com eles, mas eu não sei se vai dar certo ou se não vai. Se eles vão falar: "Meu, eu estou na aula de alemão, porque ela está passando um rap em português, eu nem gosto de rap. Eu escuto música em português." Então, algo assim, mas eu acho que é legal porque esse *ultradoitsh* fala um pouco disso, da sensibilidade que a gente tem de língua. Então, por que não falar disso, sabe?

- 90 I: Mas aí, até você chegar nessa ideia e aí até você quebrar essa ideia de como você vai apresentar para o aluno, o que você vai fazer primeiro e o que vem depois...é um processo, né!?
- 91 B: É, é um processo.
- 92 I: Você só vai saber se da certo ou errado depois que você aplicar...
- 93 B: É, ou durante a aula mesmo, quando eu estiver no meio da aula eu perceba que talvez eu devesse ter colocado uma coisa antes da outra, ou que aquela coisa devia estar no final.
- 94 I: E você acha que essa sua dificuldade de encontrar e didatizar esse tipo de material para as aulas de alemão pode ser amenizada através da sua formação no curso de Letras Alemão? Ou isso é uma lacuna na sua formação?
- 95 B: É, talvez se eu pudesse me lembrar ou se eu prestasse mais atenção no que os meus professores fizeram comigo quando eu estava aprendendo alemão. Talvez fosse um exemplo do que eu poderia fazer, mas eu acho que sim, que é um pouco uma lacuna. Embora eu nem seja da licenciatura, eu nem sei se eu posso dizer isso, mas eu acho que falta um pouco assim desse, aí não sei, é difícil dizer, eu não sei se isso tem que partir só de mim enquanto professora de tentar descobrir, ir atrás e tal, ou se devia ter um curso na grade de Letras para tratar desses assuntos.
- 96 I: Ok, XXX. Acho que é isso. Obrigado, XXX pela paciência, pelas respostas e sua participação.

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft E)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 5

**Datum:** 11.03.2016

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 29:37

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 26

**Transkribient:** Thiago Mariano

- |    |  |
|----|--|
| 1  | I: Obrigado, XXX, por participar desse estudo. Eu queria perguntar coisas de cunho mais básico. Há quanto tempo coce atua no Celin?  |
| 2  | B: Desde janeiro de 2013, dá três anos.  |
| 3  | I: Você começou como estagiária. Daí você fez os dois anos de estágio?   |
| 4  | B: Eu fiz um ano de estágio, eu me formei, virei cooperada em 2014.  |
| 5  | I: E aí desde então...   |
| 6  | B: É, vai ser meu terceiro ano como cooperada.   |
| 7  | I: Você já deu aulas em outros lugares também?   |
| 8  | B: É, eu dei aula aqui no curso de docência... no curso de extensão, lá do Henrique.   |
| 9  | I: Naquela disciplina prática de docência, né!?  |
| 10 | B: Isso, onde a gente tinha que desenvolver o próprio material, e dei aula na <i>Genau das!</i> antes de entrar no Celin, mas lá eu não tinha uma turma, eu estava tampando buraco, assim, como professora substituta. |
| 11 | I: E lá eles têm um material específico deles também, não é?   |
| 12 | B: É.  |
| 13 | I: E em quais níveis você já trabalhou?  |
| 14 | B: No Celin ou no geral?   |
| 15 | I: No geral e no Celin também?   |

16	B: No geral foram mais os níveis básicos, nível I e II. No curso de extensão a gente só deu aula para o I, no II eu estava mais monitora. E aqui no Celin dei aula para os níveis I,II e III. E agora eu vou pegar o IV e o V.
17	I: Quantos anos você tem mesmo, XXX?
18	B: 26.
19	I: Você já concluiu o curso de Letras, né? Você fez licenciatura?
20	B: É.
21	I: E na licenciatura você fez também disciplinas da literatura, né!? Do português e alemão?
22	B: Sim.
23	I: Você acha que essas disciplinas que você fez durante a sua formação de professora influenciam a sua maneira de dar aula? Quando você trata, por exemplo, de um texto literário em sala de aula, você consegue traçar uma conexão entre coisas que você viu nos estudos?
24	B: Talvez assim influências ou outras obras que tenham temáticas parecidas, mas como o perfil dos alunos é mais engenharia e alunos que querem ter um conhecimento mais prático da língua, não dá para trabalhar tanto algo mais teórico da literatura.
25	I: Então você acaba meio que partindo mais do interesse dos alunos do que trazendo essa bagagem de estudante de Letras que você tem para a sala de aula?
26	B: É, sim.
27	I: Em nenhum momento assim, nem quando você se propõe a tratar um texto literário você acha que esse seu conhecimento acaba aflorando?
28	B: Não tanto.
29	I: Não tem tanta influencia não, uma conexão direta assim...
30	B: Não, eu pego mais os interesses gerais deles assim, tanto que na maioria das vezes, nos primeiros dias de aula os alunos pedem assim: "Ai, professora, você sabe indicar um filme, uma banda, alguma coisa assim." Aí eu parto disso. Assim, o que eles falam, eu percebo qual que é o gosto, por exemplo, de música, qual que é o gosto meio geral dos alunos pra passar uma música, ou falar de um filme.
31	I: E sempre rola essa conversa assim, de você sentir primeiro qual é o interesse deles ou deles já chegarem externando você a partir daí tenta extrair informações para poder tornar a aula mais palatável para eles?
32	B: Sim.
33	I: Tá. Aí já voltando mais para este tema aqui que a gente trata no questionário, qual é sua experiência com o uso de arte em sala de aula, você consegue lembrar de um momento especialmente positivo usando esse tipo

	de material enquanto professora ou aluna mesmo?
34	B: Passar música. Eles sempre gostam bastante assim de ouvir música e conversar depois sobre o que o tema estava falando: “Ai, essa banda é muito conhecida na Alemanha?” Mas uma atividade que eu fiz que gostaram bastante nos dois semestres que eu fiz no Alemão III, no começo do semestre, a primeira lição do livro é sobre música. Aí já na segunda aula eu falei assim: “Ah, então vocês vão trazer, vão fazer uma apresentação, vão apresentar uma banda que cante em alemão, ou seja, de origem alemã, austríaca, tudo mais; e vocês vão apresentar para a turma. Uma apresentação bem simples, só falar, falar assim: a banda é de tal lugar, fundada em tal ano, eles são de tal gênero, eles são conhecidos, não são conhecidos, mostrar a música e trazer a letra para os colegas.” Então, eles sempre gostaram.
35	I: E cada aluno fazia em um dia ou fazia todo mundo no mesmo dia?
36	B: Fazia todo mundo no mesmo dia.
37	I: Cada um tinha que trazer uma dica cultural para os outros?
38	B: Tocava assim, só quarenta segundo de uma música, não tocava ela inteira.
39	I: Entendi. Aí neste contexto você tinha vários artistas que poderiam agradar uns e outros, né!?
40	B: Sim, e daí no livro continuava, porque era para falar de gêneros que você gostava que você não gostava, pelo o que você se interessava. Aí eu aproveitava isso para eles falarem das músicas que apresentaram: “Qual vocês gostaram mais. Qual que agradou mais? Que tipo de gênero que elas são?” Aí uma outra atividade que era do nível que eu aproveitava isso era que falava para convidar os amigos, tipo, você tinha um ingresso mais para ir num show. Aí eu falava assim: “Olha, então vocês apresentaram cada um uma banda, então vocês vão usar isso, tipo: Eu apresentei o <i>Cro</i> , eu chego para os colegas da sala.” Porque tinha lá os <i>Redemittel</i> de aceitar, não aceitar, não saber. Então vocês vão chegar para os colegas e falar: “Ah, eu tenho um ingresso extra para ir no show do <i>Cro</i> , você quer ir?” Eles tinham que falar sim, não.
41	I: Você já usava esse contexto comunicativo para fazer esse diálogo também, né!?
42	B: É.
43	I: E essas apresentações eram todas em alemão ou era aquele <i>Mischmasch</i> , assim um pouco em alemão, um pouco em português?
44	B: Como era bem curtinho e eu falava informações básicas, só em alemão.
45	I: E eles conseguiam preparar em casa também, né!?
46	B: É. Eles faziam <i>power point</i> . Era bem interessante. Queriam falar mais ainda, apresentar os caras da banda.

47	I: Legal! E teve alguma experiência sua assim que foi menos positiva, mais problemática com o uso de arte em sala de aula?
48	B: Deixa eu ver. Não, eu acho que não. Ah, já deu assim, eu usar para ter uma comida, tem uma música que fala, era uma receita do <i>Wise Guys</i> que é <i>Chocolate Chip Cookies</i> . E era no alemão I; já aconteceu assim de não muito certo, de eles não entenderem tanto. Mas, assim, não que eles não tenham gostado, mas talvez não funcionou tão bem.
49	I: Talvez o nível linguístico ainda não ajudava muito...
50	B: É.
51	I: Aqui no questionário você falou que se interessa por arte, mas você é mais consumidora de arte, vamos dizer assim. Você acha que esse seu interesse acaba influenciando a escolha do material que você traz para a sala de aula? Eu percebi que você gosta de música, por exemplo. Se você gosta de uma música, por exemplo, você acaba trazendo ela para a sala de aula também? Ou você acha que você separa bem as duas coisas: aula é uma coisa e meu gosto pessoal é outra?
52	B: Eu tento olhar, assim, o que é do interesse deles, por exemplo na música, tento perceber do que eles gostam mais ou menos, e tento ver o que eu gosto que eu posso trazer e que eles possam gostar também. Eu não quero trazer, sei lá, só porque eu gosto de <i>Volksmusik</i> , trazer <i>Volksmusik</i> , tipo eles vão ficar com cara de tédio. Mas eu não traria uma coisa que eu não gostasse.
53	I: Você fala também aqui no questionário sobre a importância de se inserir arte em sala de aula. Você fala da “importância da arte em geral.” Eu não entendi muito bem o que você quis dizer com isso.
54	B: Ficou meio vago, né?!
55	I: É, ficou meio curto. Você poderia discorrer um pouco mais sobre isso?
56	B: É porque a próxima pergunta era mais específica ainda, mas era dentro desse tema. A pergunta seguinte.
57	I: Se você gostaria de trabalhar mais com arte em sala de aula?
58	B: Para mim, eu acho que elas estavam meio similares.
59	I: Tá!?
60	B: Daí eu desenvolvi mais na segunda.
61	I: Foi onde você disse que “às vezes o livro traz temas que não são pertinentes, por se tratar de um livro que visa a integração das pessoas que moram na Alemanha” e que trazendo esse tipo de material você consegue chegar mais perto da realidade dos próprios alunos?
62	B: Isso.
63	I: E fugir de uma obrigatoriedade de se falar da cultura alemã especificamente e tratar de temas mais universais.



64	B: Isso.
65	I: O que você quer dizer com isso: “Tratar sobre temas mais universais”?
66	B: É que o livro tem situações muito específicas. E umas situações que eu não sei explicar, porque eu não estou dentro da cultura alemã e muito específicas da cultura alemã, então eu não estou ensinando eles a conhecerem a Alemanha e viver na Alemanha. Porque às vezes eles perguntam umas coisas até assim: “Ah, mas como que eles são nesse ponto?” Tipo: “Não sei, tem alemães e tem alemães, tem brasileiros e brasileiros, depende muito.” Então parece que eu, sei lá, os alunos parecem achar que, porque eu sou professora de alemão eu tenho que dominar a cultura alemã também e saber tudo que eles pensam e como eles são. E eu acho que a gente pode, ainda mais falando de globalização, interculturalidade, não precisa falar só da cultura alemã. Até porque tem outros países de língua alemã. E a gente pode falar de algo, sei lá, se você conhecer um alemão, sobre o que você iria conversar? Sobre o como ele é alemão? Não, você vai conversar sobre como o que ele gosta, o que ele faz, o que ele toca, o que ele vai fazer no final de semana, então nós somos mais diretos. Não só filmes alemães.
67	I: E você acha que a arte abre uma janela para se falar sobre esse tipo de coisa e sair daquela situação comunicativa que estava posta ali no livro? Tipo, “como é que eu escrevo um e-mail para o meu chefe dizendo que não posso trabalhar hoje?”
68	B: É. Exato! Ou como que eu peço ferramentas para a outra firma.
69	I: Entendi. Você nunca trabalhou numa firma, você nunca pedir ferramentas. Você enquanto professora né?!
70	B: Sim. Ou mesmo, tem uma lição que ensinava sobre ferramentas. Eu não sei o nome de ferramentas em português. Eu falo: “Olha gente, se vocês têm interesse, está aqui, é só um formulário a mais. Você pode estudar isso em casa se você tem interesse, você não precisa estudar isso na aula.” E eu coloquei ali né, eu acho que quando parte do interesse do aluno, da realidade dele, de algo que ele quer falar, por exemplo, expressar uma opinião: “Ah, gostei desse quadro, gostei desse texto.” E eles querem falar porque que eles gostaram, porque que eles não gostaram, que eles precisam puxar o vocabulário que eles querem falar, isso grava, fixa muito mais.
71	I: Entendi. Aí tem uma parte aqui sobre os objetivos de aprendizagem, você pode até olhar se você quiser, sobre os objetivos de aprendizagem que tinha tipo um ranking para você assinalar e aí você colocava em ordem de importância. Eu queria te perguntar o seguinte: dos objetivos que você assinalou, você cita a compreensão do conteúdo, a expressão de opinião sobre um assunto, e numa das respostas nas perguntas abertas você fala sobre a expressão por parte do aluno e isso parece para você a coisa mais importante quando se trabalha com esse tipo de texto. É apenas uma impressão minha a partir do questionário ou é realmente isso que você falando?

72	B: É.
73	I: Você acha que a arte propicia esse tipo de identificação?
74	B: Isso, porque você pode falar não gostei, e você vai desenvolver isso. Você pode discordar do tema, não tem problema entendeu?
75	I: Aí tem uma outra parte em relação aos tipos de exercícios e atividades. Você assinalou, além de outros, cantar ou usar <i>Karaoke</i> , fazer encenação, você ainda adicionou essa opção. Qual a importância desse tipo de expressão por parte do aluno na sua opinião?
76	B: A encenação eu usei uma vez com um poema, aquele do Jandl, que foi até a Esther que trouxe numa reunião, daí eu usei. E, assim, eles acharam muito legal. Porque parece uma simulação deles mesmo perguntando, e é um texto super fácil, né?!
77	I: Como era mesmo?
78	B: Era só, assim, um cara num parque: “ <i>Ah, ist hier frei? Nein, besetzt. Danke!</i> ” Era super simples, daí eu pedi para a turma ler, foi só em uma turma que eu fiz isso, e daí eu falei: “Ah, então, interpretem esse poema!”; “Ah, eu acho que é uma pessoa, não é...” Eles foram interpretando, que é uma coisa que a gente faz. Aí eu falei: “Então vamos ouvir!”, aí a gente ouviu. Eles meio que pegaram assim, tipo: “Ah, aqui ele fala mais bravo, aqui ele fala menos...”, daí eu falei: “Ah, agora vocês vão dar a entonação de vocês, vocês vão encenar.” E daí a turma se divertiu.
79	I: E você lembra se teve diferentes interpretações, eles chegaram a discutir assim alguma interpretação dentro da aula? Porque o poema parece meio <i>non-sense</i> assim a primeira vista...
80	B: É, mas eles foram pegando: “Ah, é um dialogo, né?! Porque aqui parece uma resposta, tipo: Isso é uma pergunta, isso parece uma resposta. Ah, não, mas aqui está mais curto, então essa pessoa podia estar sendo mais grossa.” Eles foram falando isso. Só através da leitura, nem tinham ouvido ainda. Daí a gente ouviu e eles foram falando: “Ah, realmente, aqui eles falam mais ríspido, aqui as pessoas são mais educadas, elas falam: “ <i>Nein, hier ist besetzt</i> , não só <i>Nein!</i> ”
81	I: E também nessa parte você assinalou como tipologia de exercício: preencher lacunas, trabalhar a compreensão de texto. Você preza bastante pelo o entendimento do texto, certo?
82	B: Sim.
83	I: E você vê neste tipo de atividade uma diferença grande entre preencher lacunas, colocar o texto na ordem certa e esse outro tipo de atividade que você também propõe de trabalhar com a entonação, ou de tentar fazer uma abordagem mais interpretativa do texto? Você vê alguma disparidade ou as coisas para você meio que se complementam?
84	B: Eu acho que nessas atividades de completar lacunas você acaba se focando mais na gramática, no conteúdo do texto. Esse de colocar o texto

	em ordem acho que ajuda mais quando o texto é mais difícil para os alunos. Então aí eles têm que ouvir, tem que identificar tudo bem. Mas, só isso parece insuficiente, assim, tipo: tá então pronto é isso...
85	I: Então você acha que elas se completam. Se pode partir desse entendimento para fazer uma coisa mais criativa?
86	B: É. Mas eu já fiz isso de completar lacuna, com gramática, aliás. Mas depois falando: “Como é que se interpreta isso?”
87	I: Tá. Na última pergunta com relação à inserção da arte no Celin, você também diz que gostaria de inserir mais, mas existem alguns fatores que dificultam essa inserção. Como um desses fatores você colocou a falta de tempo. Você não é a única professora que falou isso. Por que se dá essa falta de tempo?
88	B: Primeiro, porque o livro tem muito conteúdo gramatical, ou muito conteúdo. Você não usa muito conteúdo e fora, porque eles têm que ver o que está no livro. E eu percebo que não tem uma linha de raciocínio coesa em todos os <i>Aussichten</i> . Então, para não ficar assim, igual no nível III: “Ah, a gente vai ver transporte e agora vai ver ferramentas.” É realmente um colado no outro, ou: “Ai, a gente está vendo música, agora o que a gente vai ver?” na mesma lição. E é difícil porque você tem que criar uma introdução para o assunto e aí exige um pouco mais de trabalho e de tempo. Então você acaba perdendo muito tempo tentando ver vários conteúdos diferentes, introduzir, fechar uma linha de raciocínio. Então, é sempre assim: “Ah, sobrou um tempo aqui” ou “Ah, agora eu posso usar esse texto porque ele vai amarrar esses dois conteúdos.”
89	I: Ele combina tematicamente...
90	B: É. E eu não posso deixar totalmente o livro de fora porque o livro é caro e os alunos reclamam. “Ah, professora você não fez metade do livro.”
91	I: Então é essa espécie de tradição que a gente tem: se existe um livro a gente tem que se pautar por ele...
92	B: É, por isso que eu sempre falo para os alunos: “Olha, o livro é feito para quem está aprendendo alemão na Alemanha, quer tirar a cidadania, ter o visto de permanência, tem que fazer uma prova de integração, então tem coisas que são muito específicas. Ao invés de a gente ver tudo correndo, é melhor a gente ver uns pontos bem para vocês aprenderem bem. Não só pela metade.” Daí eles, tipo: “Ah, sim, concordo.”
93	I: E outros já nem tanto?
94	B: É, mas eu explico justamente para não ter essas complicações, tipo: “Ah, professora você pulou um monte.” Eu explico: “Isso daqui é muito específico, vocês querem aprender isso?”, “Ah, não.” “Então não tem porque, você pode fazer em casa.”
95	I: Entendi. Você escreveu que “é difícil conciliar os assuntos do livro, os conteúdos gramaticais com atividades extras. O que acaba acontecendo é que essas atividades de cunho mais artístico, principalmente músicas,

	acabam servindo para explicar a gramática do livro”.
96	B: Sim, ao invés de você trabalhar um conteúdo específico, você traz uma música para ensinar um conteúdo de gramática, que é uma forma mais legal do que falar sobre licença maternidade na Alemanha.
97	I: Usando o <i>Dativ</i> ...
98	B: É.
99	I: Então, aí, como o <i>Dativ</i> é uma coisa importante que eles têm que aprender, você prefere criar um outro contexto onde você vai trabalhar o <i>Dativ</i> , mas talvez seja mais palatável para eles?
100	B: É. É o que eu programei agora no pretérito, no Alemão V, tem um texto que eu não ouvi direito, mas é alguma coisa sobre o trabalho, sobre uma pessoa, mas eu vou usar o <i>Rotkäppchen</i> .
101	I: Você lembra de algum outro fator que dificulta a inserção de arte em sala de aula no Celin? Por exemplo a falta de material, etc.?
102	B: É, eu acabo ficando sempre nas mesmas opções, justamente por isso, por não conhecer tanto. Daí eu acabo conhecendo o que é realmente mais conhecido. Deixa eu ver...filme, mas filme tem sempre a mesma temática de guerra ou pós-guerra. É, são os filmes que chegam até aqui, né?! Que ficam famosos internacionalmente. Agora essas comédias mais bobinhas a gente não tem contato, porque elas não vendem de fora da Alemanha, então não chega para a gente.
103	I: E uma outra dificuldade citada por outros professores é uma resistência dos próprios alunos de não querer necessariamente sair do livro, ou de achar que ler um poema ou escutar uma música não é uma forma de aprender alemão, que não é importante, que está “enchendo linguiça” na aula. Você já teve esse tipo de experiência também?
104	B: Não, até agora não tive não. Usar esse tipo de material sempre foi um refresco para os alunos, uma coisa nova. Dos meus alunos, mas eu sei que ainda mais em escola que é assim: “Ah, a professora só passou uma música.” Mas eu vejo isso mais talvez com joguinho. Não com meus alunos, mas em geral: “Ah, a professora só fez joguinho.”
105	I: Só brincou, não fez nada sério... Ótimo, XXX. Acho que é só isso por hoje. Muito obrigado!
106	B: De nada!

## Anhang 6 – Transkription der Leitfadeninterviews (Lehrkraft F)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 6

**Datum:** 26.06.2015

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 13:56

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 26

**Transkribient:** Thiago Mariano

- 1 I: XXX, então, quanto tempo faz que você está dando aula no Celin? E quais níveis você já deu?
- 2 B: Eu estou há dois anos e meio no Celin. E eu já dei desde o A1 até o Alemão IV.
- 3 I: I, II, III e IV?
- 4 B: Isso, dei todos esses níveis.
- 5 I: Tá. E qual é sua experiência com arte em sala de aula?
- 6 B: Eu já trabalhei com música e já trabalhei também com filmes na aula do Celin. E foi bastante bacana, legal.
- 7 I: Você pode falar assim sobre um momento, um exemplo, que você achou especialmente positivo?
- 8 B: Putz, lembrar agora fica difícil. Mas esse semestre eu usei o vídeo no começo, no primeiro dia para quebrar um pouco aquele estereótipo alemão e quebrar um pouco aquela barreira que o alemão é difícil, não sei falar, vai ficar muito complicado. Então foi bem legal, porque deu um bom quebra gelo, tipo, a galera já se soltou, já ficou mais a vontade.
- 9 I: Entendi. E teve algum momento, alguma experiência assim que você achou mais problemática na hora de trabalhar com esse tipo de texto?
- 10 B: Problemática? É que daí às vezes sai um pouco do que eu tinha planejado, né?! Ah, eu também usei um vídeo, a gente assistiu o filme *Goodbye Lenin*, acho que foi no Alemão III ou IV. Aí também foi legal, mas sai um pouco do meu objetivo, mas por um lado entrou em uma outra questão que eles

	conversaram, a turma conversou mais, não sei o que. Foi legal, mas aí...
11	I: Vocês assistiram o filme inteiro?
12	B: A gente assistiu, porque daí a gente tinha tempo. Daí a gente conseguiu assistir o filme. A gente viu primeiro a sinopse, tudo certinho, trabalhamos com isso e depois assistimos o filme.
13	I: Depois ainda discutiram?
14	B: Depois ainda discutimos.
15	I: E quando você diz que sai um pouco do seu objetivo, qual é o objetivo?
16	B: Eu tenho que lembrar, Thiago, não é assim.
17	I: Não tem problema.
18	B: Foi, qual era o objetivo? O próprio livro, o livro <i>Aussichten</i> falava do filme. Para não ficar só, ele falava sobre quatro filmes eu acho, e daí eu não queria ficar só no texto ou só naquela linha, eu queria ir além. E eu também queria que elas conversassem e vissem o filme em alemão, e pudessem discutir sobre, até pontos a favor e contra, né?! Meu objetivo, acho que foi bem mais acho que a conversa nesse ponto, por causa de Alemão IV, acho que é? Ou III, não sei. Daí o objetivo era mesmo que elas desenvolvessem esse ponto, porque estava difícil né para a turma.
19	I: E você conseguiu fazer isso em alemão?
20	B: Então, é aí que está a problemática, porque muitas vezes acaba sendo em português, né?! Você tem que voltar e falar: "Não, vamos voltar para o alemão. Vamos pensar de novo. Como é que eu faço isso em alemão?" Então, isso que foi um pouco problemático, porque aí sai do meu objetivo que era o alemão e vai para o português que é mais fácil e...
21	I: Então apesar aí do conteúdo ficar talvez mais profundo no português, parte do seu objetivo era justamente desenvolver a capacidade de discutir em alemão.
22	B: É. A criação de frases a elaboração e tudo mais.
23	I: Tá. Daí eu queria te fazer uma ou duas perguntas sobre o questionário que você respondeu.
24	B: Tá.
25	I: No questionário você fala sobre a importância da arte em sala de aula, com a justificativa que com isso nós professores conseguimos entrar mais no universo do aluno, né?! Aproximando ele da língua aprendida e até quebrar barreiras de aprendizagem, né?
26	B: Sim.
27	I: Você podia expandir um pouco sobre isso?
28	B: Então, eu quis dizer, porque muitas vezes o livro didático não é a realidade do aluno. Daí ele aprende lá e fica uma coisa bem mecânica, bem: "É assim,

assim, assim." Mas qual que é realmente o uso disso? E aí eu acho bacana que com música, que nem às vezes o pessoal gosta de rock, eu posso usar um rock e entrar numa questão sem que eu entre diretamente na gramática, sabe? Porque muitas vezes isso assusta, eu sinto isso. Fala em gramática: "Pronto, eu vou ter meu siricutico." E, pelo contrário, quando a gente acaba falando assim sem foca na gramática, daí eles acabam aprendendo mais fácil. E acabam usando aquilo. Então eu entro no mundo deles usando uma coisa que eles gostam em sala de aula, então eles se interessam também, o que é bem legal, participam bem mais. E, o que mais que era?

29 I: Da barreira...

30 B: Ah, da barreira. Ah, é que nem eu falei do Alemão I, daí tipo, quebrou aquela coisa assim muito certinha, aquele medo que o alemão é muito difícil ou que: "Meus Deus, eu nunca vou aprender essa língua!" Então isso é legal, eu acho.

31 I: E daí na última pergunta você fala sobre as expectativas dos alunos. Eu acho que a pergunta é relacionada às dificuldades que você vê na inserção deste tipo de material nas aulas do Celin. Aí você fala assim que: "os alunos podem ter medo de perder conteúdo quando sai do livro". Você poderia falar com mais detalhes sobre as suas experiências com as reações dos alunos?

32 B: É, então, muitas vezes eu acabo sentindo, tipo, eu falo assim: "Ah, esse daqui a gente vai trabalhar de uma outra forma. Eu vou usar vídeo, vou usar..."; "Mas a gente não vai fazer o livro? A gente não vai ficar sem saber? Daí como é que fica? Mas daí vai cair na prova..."; "Gente, calma! A gente vai ver tudo isso de uma outra forma, vocês vão ver! Vocês não vão perder conteúdo." Mas as vezes é difícil assimilar, o aluno: "Meu Deus! Ela saiu do livro!" E aquele medo também, né?! "Pô, eu comprei o livro e ela nem está usando o livro." Então porque que eu comprei se ela está pulando essa página e essa aqui ela está dizendo que não vai fazer também?" Também as vezes daí é aquele olhar assim, tipo: "Pô, eu comprei o livro." Eu acho que eles aprendem também, só que tem muito aquela coisa: "Eu comprei, eu quero usar."

33 I: Fatores econômicos, né?!

34 B: É, e tipo, aquele medo, porque querendo ou não na escola a gente aprende pelo livro. Então a gente vai com essa mesma ideia para o centro de línguas. "Eu vou aprender com o livro. E se eu saio do livro como é que eu vou estudar em casa então?" Sabe? Sem aquela ideia que, tipo: "Eu posso aprender vendo um filme, eu posso aprender alemão escutando uma música." Então, ..."ou vendo uma dança"...é...sai do parâmetro normal, não normal, né?! Mas do que a gente sempre vê. E eu acho bacana usar os outros métodos, porque você cria uma ligação emocional até com língua. Porque daí você: "Ai, eu vi o filme, ai, eu gostei do filme." Daí você lembra de uma frase...

35 I: E em termos assim da reação dos alunos, você citou um fator positivo, que é justamente fazer com que eles se identifiquem mais com o conteúdo, que se quebre barreiras sobre a aprendizagem da língua e tal. Por outro lado, esse fator negativo que até talvez é a tradição de aprendizagem. Então você



está dizendo que existem os dois lados mesmo, tem alunos que são assim e tem alunos que não são?

- 36 B: Não, eu acho que existem os dois lados, exatamente. É difícil de... tem uns que entendem e aceitam numa boa, tem uns que não tanto, porque são muito ligados a essa tradição: "Tem que ser assim, tem que seguir essa linha!" Então é difícil também na aula de balançar esses dois lados, contrapor um com o outro e conseguir levar de forma que agrade todos.
- 37 I: Tá! Daí eu queria te perguntar sobre a atividade proposta por você, na verdade, na aula sobre o *Sterntaler*. Que não foi necessariamente no Celin, mas foi aqui nesse contexto universitário.

## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft A)

### Die zweite Person Ich

Als ich dich noch siezte,  
sagte ich ich und meinte damit  
mich.

Seit gestern duze ich dich,  
weiß aber noch nicht,  
wie ich mich umbenennen soll.

# **Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten** (Lehrkraft B)

Deutsch V \_ Unterrichtsmaterial (17.02)

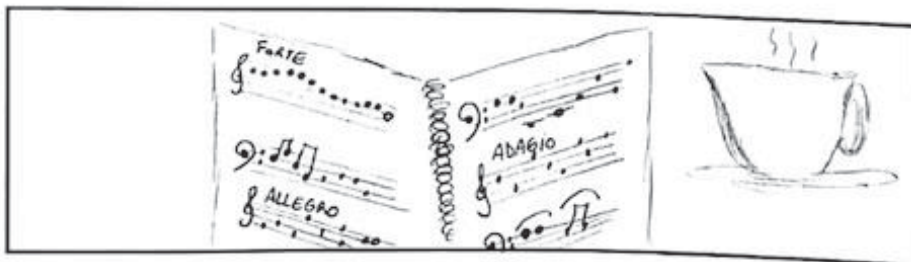
Lehrer: Yuri Kulisky

- 1.0 Welche Begriffe und Ideen verbinden Sie mit dem Wort „Sprache“? Schreiben Sie auf?
- formo, concepts*
- Muttersprache
  - Ausland
  - Reisen
- Sprach Kurs, Sprachen, Lernen, Konversation, Kultur*
- 1.2 Und welche mit „Muttersprache“?
- Familie
  - Geburtsstadt
  - Geburtsland
- Bekannt*
- 1.3 Und welche mit „Fremdsprache“?
- Ausland
  - Reisen
- Unbekannt*

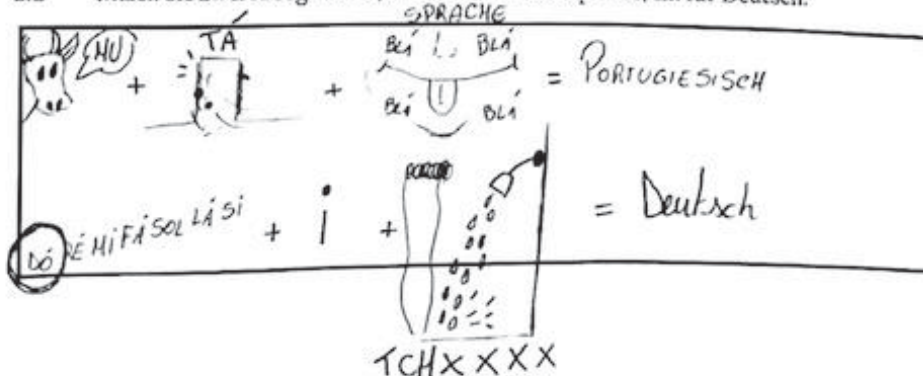
- 2.0 Stellen Sie sich vor, Ihre Muttersprache ist eine Landschaft. Wie sieht sie aus?



- 2.1 Wie wäre das Aussehen der deutschen Sprache, wenn sie ein Gegenstand wäre? Beschreiben Sie.



- 2.2 Malen Sie zwei Ideogramme; ein für Ihre Muttersprache, ein für Deutsch.





**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft B)

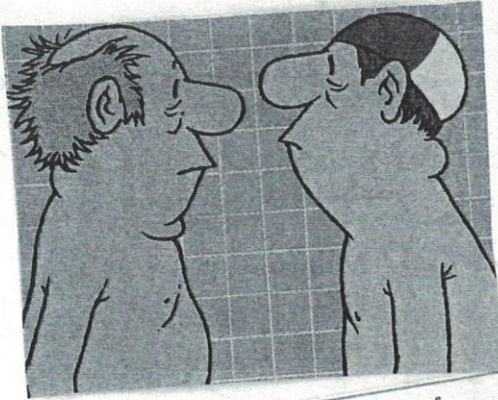




**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)



**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)



Was in der Vergangenheit steht,  
kann zwei Dinge sein:

Perfekt oder Präteritum.

Was würdest du ändern

Was Perfekt war?

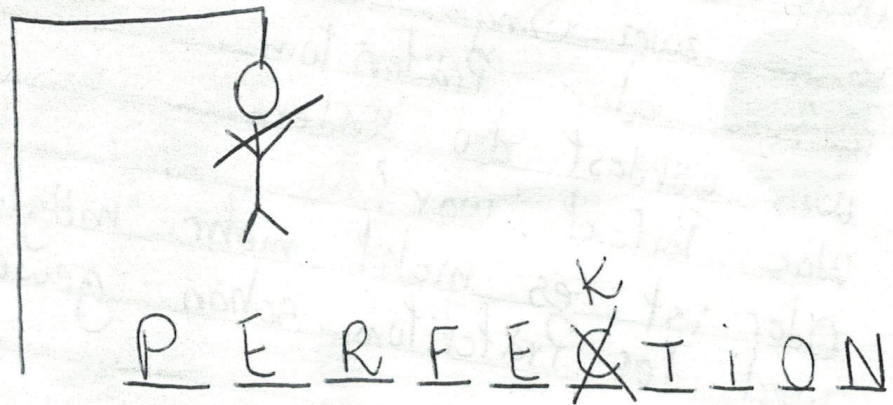
Oder ist es nicht mehr möglich,  
weil das Präteritum schon gewesen ist

Luan Tozim





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

Wenn ich dir sage, dass ich  
dich liebe  
Dann sind wir im Lebensatz

Wenn ich dir sage, dass ich  
dich hasse  
Dann ebenso, aber wir sind kein  
Schatz



ctka, 01  
06  
16

Vair L. S. N  
de Sou

## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft C)

Ich bin nominativ

Ich ~~berne~~ Akkusativ

Ich wohne im Jatoir

Ich konnte  
Gedich der Grammatik ist Genitiv.

NACH

Unten

ist nicht

NEBO h c A N



**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

Das ist Perfekt!

Haben oder Sein?  
Es ist gut zu fragen!  
Ohne Bewegung?  
benutzen wir Haben.

Und mit Bewegung?  
benutzen wir Sein?  
Ja klar! Entschuldigung!  
Bitte, komm hinein!

Eigentum oder Persönlichkeit?  
welche ist richtig?  
In der Vergangenheit  
der Zweck war unwichtig

Eine andere Frage,  
die in mein Kopf wandern...

Ist es anders heutzutage?  
kannst du dich erinnern?

Warte mal, mach kein Quatsch!  
Du musst dich noch entscheiden  
Wonach hast du gefragt?  
Perfekt oder Vorurteilen?





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

**GRAMMATIK UND GEDICHTE**

**Genitiv**

ist **E**twas, was

die **D**eutschen

**I**mm

(**C**haotisch!)

We**C**hseln für

da**T**iv.

**E**cht?

**DEUTSCHE SPRACHE**

$$\int_{\text{Alphabet}}^{\text{Zukunft}} \text{Grammatik dGrammatik} = \frac{\text{Grammatik}^2}{2} \Big|_{\text{Alphabet}}^{\text{Zukunft}}$$

*DEUTSCHE SPRACHE*

**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

# Grammatik und Liebe



Wenn du verliebt bist,  
Alles sinnlos ist.



"Ich liebe dich?", oder  
"Ich liebe dir?"



Es ist EGAL! Ich weiß was ich fühle,  
Wenn ich bin bei dir

"Liebst du mich?", oder  
"Liebst du mir?"



Es ist EGAL, wenn du "ja" sagst <sup>zu</sup> mir.



Sie liebt ihn, und  
Er liebt sie.



Das ist einfach und ganz richtig.

Sie liebt sie

Er liebt ihn



Es ist Korrekt, aber es ist nicht richtig.



Warum nicht?

Liebe sinnlos ist,

So, es ist Egal wenn du liebst!

Und wie die Grammatik durch  
die Jahre verändert sie hat,



Du immer deine Meinung auch verändern kannst.





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

**Gedicht**

**Gedanke**

Warum habe ich keine Zeit zu leben?

Aber ich brauche mich lebendig fühlen

Ich bin eine Person, die anders denkt

In einem normalen Zeit steht das Leben neben uns

Die anderen denken, dass das Stolz mir gibt

Ich fühle mich einfach stolz, wenn es nicht neben mir ist



**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

DIE LIEBE

DER HASS

DIE FERIEN

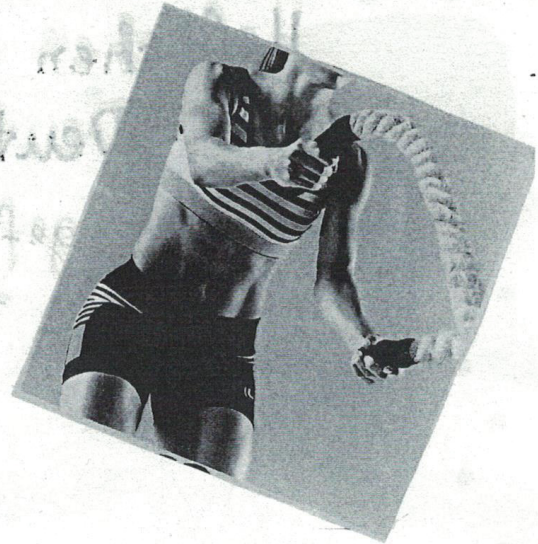
DER JOB

DIE FREIHEIT

DER VORURTEIL

FEMININ > MASKULIN

**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)



Fit

WARUM FIT?

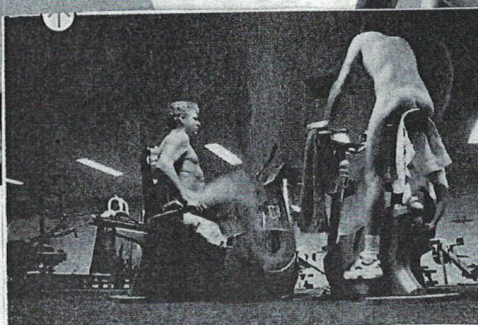
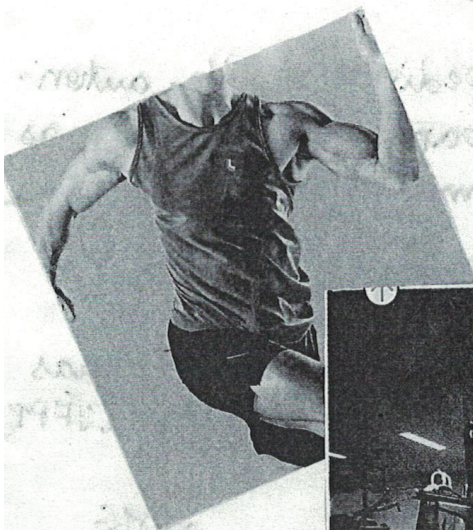
WENN DU DAS FETT GEBRAUCHST

WARUM TEST DU, WENN DU ES VERBRUCHST

DU BIST, WAS DU BIST

WAS DEIN KOPF DIR ERLAUBT.

Will





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft C)

# Hefstchen der Gruppe Deutsch VI

(Fehler gefunden? Schade.  
Ich sehe nur poetische Freiheit!)  
FREIHEIT

Produzido para fins  
didáticos, sem \$\$\$

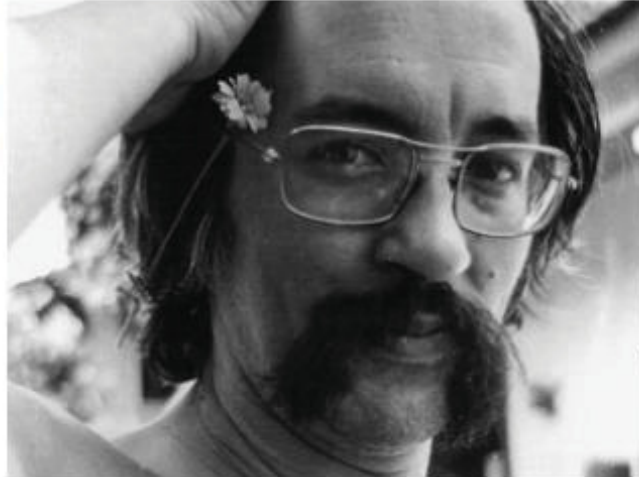
Favor pedir a devida autori-  
zação para realizar cópias  
deste material!

Célin - Centro de Línguas  
& Interculturalidade da UFPR

2016

**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft D)

Paulo Leminski (1944  
- 1989) war ein  
brasilianischer  
Schriftsteller, Dichter  
und Übersetzer.



**Ali**

ali  
só  
ali  
se

se alice  
ali se visse  
quanto alice viu  
e não disse

se ali  
ali se dissesse  
quanta palavra  
veio e não desce

ali  
bem ali  
dentro da alice  
só alice  
com alice  
ali se parece

**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft D)

Ernst Jandl (1925 - 2000) war ein österreichischer Dichter und Schriftsteller.



**lichtung**

manche meinen  
lechts und rinks  
kann man nicht  
velwechsern.  
werch ein illtum!

**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft D)

Thomas Bernhard "A causa. *Uma indicação*"

"...O estudo foi relegado a segundo plano pelo medo ora do nacional-socialista Grünkranz, ora da guerra, sob a forma de centenas, milhares de aviões a escurecer e obscurecer diariamente o céu claro, retumbantes e ameaçadores; logo passaríamos a maior parte do tempo não mais reunidos na escola, na Andräschule, ou nas salas de estudo com nosso material, mas nos abrigos antiaéreos, que, como havíamos observado durante meses, tinham sido escavados nos dois montes da cidade pelo trabalho forçado e sob condições inumanas de prisioneiros estrangeiros, sobretudo russos, franceses, poloneses e tchecos, túneis gigantescos, com centenas de metros de comprimento, para os quais a população da cidade confluía de início hesitante e apenas por curiosidade, depois, seguindo-se aos primeiros ataques aéreos a Salzburgo, aos milhares todo dia, assustada, aterrorizada, rumo às cavernas escuras nas quais cenas as mais terríveis se ofereciam a nossos olhos, as mortes eram freqüentes, uma vez que o fluxo de ar para os túneis era insuficiente, de tal modo que me vi muitas vezes ao lado de dezenas, depois centenas de crianças, mulheres e homens desmaiando naqueles túneis escuros e úmidos, ainda hoje posso ver as milhares de pessoas ali refugiadas apertando-se amedrontadas umas contra as outras, de pé, sentadas ou deitadas. Os túneis nos montes da cidade eram um refúgio seguro contra as bombas, mas muitos morreram ali, sufocados ou de medo..."



**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft D)

12. Juni 1942

Ich werde, hoffe ich, dir alles anvertrauen können, wie ich es noch bei niemandem gekonnt habe, und ich hoffe, du wirst mir eine große Stütze sein.

28. September 1942 (Nachtrag)

*Ich habe bis jetzt eine große Stütze an dir gehabt. Auch an Kitty, der ich jetzt regelmäßig schreibe. Diese Art, Tagebuch zu schreiben, finde ich viel schöner, und ich kann die Stunde fast nicht abwarten, wenn ich Zeit habe, in dich zu schreiben.*

*Ich bin, oh, so froh, dass ich dich mitgenommen habe!*

Sonntag, 14. Juni 1942

Ich werde mit dem Augenblick beginnen, als ich dich bekommen habe, das heißt, als ich dich auf meinem Geburtstagstisch liegen gesehen habe (denn das Kaufen, bei dem ich auch dabei gewesen bin, zählt nicht).

Am Freitag, dem 12. Juni, war ich schon um sechs Uhr wach, und das ist sehr begreiflich, da ich Geburtstag hatte. Aber um sechs Uhr durfte ich noch nicht aufstehen, also musste ich meine Neugier noch bis Viertel vor sieben bezwingen. Dann ging es nicht länger. Ich lief ins Esszimmer, wo ich von Moortje, unserer Katze, mit Purzelbäumen begrüßt wurde.

Kurz nach sieben ging ich zu Papa und Mama und dann ins Wohnzimmer, um meine Geschenke auszupacken. An erster Stelle warst du es, die ich zu sehen bekam und was wahrscheinlich eines von meinen schönsten Geschenken ist. Dann ein Strauß Rosen, eine Topfpflanze und zwei Pfingstrosen. Von Papa und Mama habe ich eine blaue Bluse bekommen, ein Gesellschaftsspiel, eine Flasche Traubensaft, der ein bisschen nach Wein schmeckt (Wein wird ja aus Trauben gemacht),

**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft D)

ein Puzzle, Creme, Geld und einen Gutschein für zwei Bücher. Dann bekam ich noch ein Buch, »Camera Obscura«, aber das hat Margot schon, darum habe ich es getauscht, selbst gebackene Plätzchen (von mir gebacken, natürlich, denn im Plätzchenbacken bin ich zur Zeit stark), viele Süßigkeiten und eine Erdbeertorte von Mutter. Auch einen Brief von Omi, ganz pünktlich, aber das ist natürlich Zufall.

Dann kam Hanneli, um mich abzuholen, und wir gingen zur Schule. In der Pause bewirtete ich Lehrer und Schüler mit Butterkeksen, dann ging es wieder an die Arbeit.

Ich kam erst um fünf Uhr nach Hause, weil ich zum Turnen gegangen war (obwohl ich nie mitmachen darf, da ich mir leicht Arme und Beine ausrenke) und für meine Klassenkameraden Volleyball als Geburtstagsspiel ausgesucht habe. Sanne Ledermann war schon da. Ilse Wagner, Hanneli Goslar und Jacqueline van Maarsen habe ich mitgebracht, die sind bei mir in der Klasse. Hanneli und Sanne waren früher meine besten Freundinnen, und wer uns zusammen sah, sagte immer: »Da laufen Anne, Hanne und Sanne.« Jacqueline van Maarsen habe ich erst auf dem Jüdischen Lyzeum kennen gelernt, sie ist jetzt meine beste Freundin. Ilse ist Hannelis beste Freundin, und Sanne geht in eine andere Schule und hat dort ihre Freundinnen.

Montag, 15. Juni 1942

Sonntagnachmittag war meine Geburtstagsfeier. Rin-tin-tin\* hat meinen Klassenkameraden gut gefallen. Ich habe zwei Broschen bekommen, ein Lesezeichen und zwei Bücher. Der Club hat mir ein tolles Buch geschenkt, »Niederländische Sagen und Legenden«, aber sie haben mir aus Versehen den zweiten Band gegeben. Deshalb habe ich zwei andere Bücher gegen den ersten Band getauscht. Tante Helene hat noch ein Puzzle gebracht, Tante Stephanie eine Brosche und Tante Leny ein tolles Buch, nämlich »Daisys Ferien im Gebirge«.

Heute Morgen im Bad dachte ich darüber nach, wie herrlich es wäre, wenn ich so einen Hund wie Rin-tin-tin hätte. Ich würde ihn dann auch Rin-tin-tin nennen, und er würde in der Schule immer beim Pedell oder, bei schönem Wetter, im Fahrradunterstand sein.

\* Rin-tin-tin hieß der Hund in einem bekannten Kinderfilm; A. d. Ü.

**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft D)

**CASA ANNE FRANK**

*em colaboração com o Museu da Resistência da Frísia*

# SEGREDO DE FAMÍLIA

**Eric Heuvel**

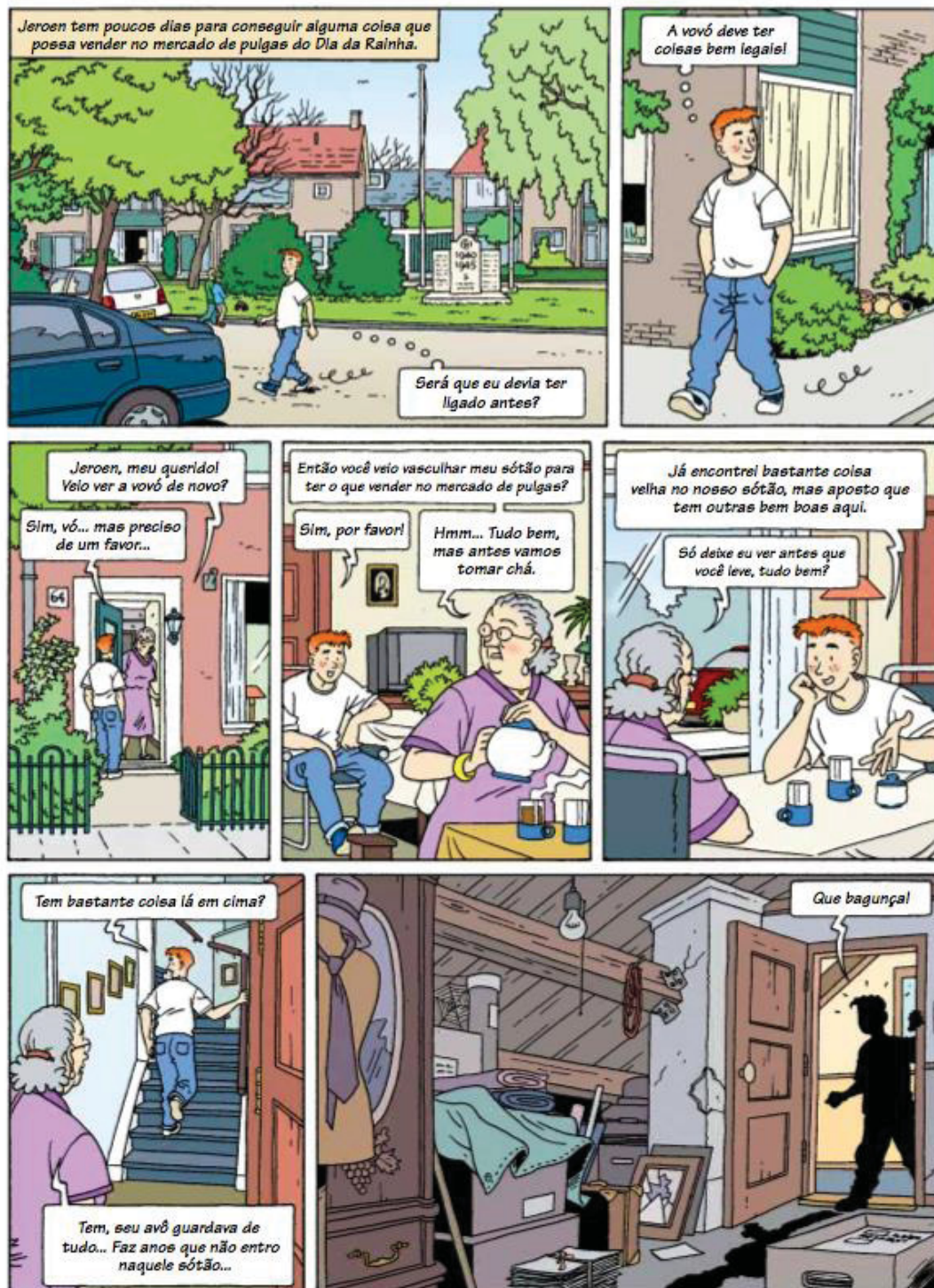
*Tradução de*

**Érico Assis**





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft D)





**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft D)







## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft F)

### Rotkäppchen

- 1) Kennst du das Märchen „Rotkäppchen“? Wie sieht Rotkäppchen aus? Wie alt ist sie? Wo wohnt sie? Beschreibe.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2) Lies den ersten Teil und ergänze die Verben! Achtung mit der Verbform.

### Rotkäppchen

Es \_\_\_\_\_ einmal ein kleines, süßes Mädchen, das hatten alle lieb, die es nur ansahen, am allerliebsten aber hatte es seine Großmutter; die \_\_\_\_\_ gar nicht, was sie alles dem Kind geben sollte. Einmal \_\_\_\_\_ sie ihm ein Käppchen aus rotem Samt, und weil ihm das so gut \_\_\_\_\_ und es nichts anderes mehr tragen wollte, hieß es nur noch das Rotkäppchen. Eines Tages \_\_\_\_\_ seine Mutter zu ihm: „Komm, Rotkäppchen, da \_\_\_\_\_ du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran erfreuen. \_\_\_\_\_ artig und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst die Flasche, und die Großmutter hat nichts. Und wenn du in ihre Stube kommst, so \_\_\_\_\_ nicht, guten Morgen zu sagen, und guck nicht erst in allen Ecken herum.“ „Ich \_\_\_\_\_ schon alles gut machen“, sagte Rotkäppchen zur Mutter und \_\_\_\_\_ ihr die Hand darauf.

schenken	haben	wissen	wollen	sprechen
sein	geben	sein	stehen	vergessen

## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft F)

### 3) Lese den zweiten Teil und finde die versteckte Fehler im Text!

Die Großmutter aber wohnte draußen im Wald, eine halbe Stunde vom Dorf, zwei Kilometer nördlich von Wolfsburg. Als Rotkäppchen nun in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wusste nicht, was das für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm. „Guten Tag, Rotkäppchen“, sprach er. — „Schönen Dank, Wolf.“ — Der Wolf schaute auf die Armbanduhr „Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?“ — „Zur Großmutter.“ — „Was trägst du unter der Schürze?“ — „Kuchen und Wein; gestern haben wir gebacken, damit soll sich die kranke und schwache Großmutter stärken.“ — „Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter?“ — „Noch ungefähr einen Kilometer von hier, eine gute Viertelstunde weiter im Wald, bei der Fabrik unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus; unten sind die Nusshecken, und man sieht schon von weitem die Windräder, das wirst du ja wissen“, sagte Rotkäppchen. Der Wolf dachte bei sich: „Das junge, zarte Ding, das ist ein fetter Bissen, der wird noch besser schmecken als die Alte oder die ewigen Tütensuppen. Du musst es listig anfangen, damit du beide schnappst.“

---

---

---

---

---

---

---

---

### 4) Wie könnte das Märchen weiter erzählt werden? Schreibe einen kurzen Text.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft F)

5) Lies den dritten Teil des Märchens und kreuze richtig oder falsch an.

Da ging er ein Weilchen neben Rotkäppchen her, dann sprach er: „Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die rings umher stehen, warum guckst du dich nicht um? Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen! Du gehst ja für dich hin, als wenn du zur Schule gingst, und es ist so lustig draußen im Wald.“ Rotkäppchen schlug die Augen auf und sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Bäume hin und her tanzten und alles voll schöner Blumen stand. Da dachte es: „Wenn ich der Großmutter einen frischen Strauß mitbringe, wird sie sich darüber freuen. Es ist noch früh am Tag, so dass ich doch zur rechten Zeit ankomme“, lief vom Weg ab in den Wald hinein und suchte Blumen. Und wenn es eine gepflückt hatte, meinte es, weiter hinaus stünde eine schönere, und lief danach und geriet immer tiefer in den Wald hinein.

Der Wolf aber ging geradewegs zum Haus der Großmutter und klopfte an die Tür. „Wer ist draußen?“ — „Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf.“ — „Drück nur auf die Klinke“, rief die Großmutter, „ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.“ Der Wolf drückte auf die Klinke, die Tür sprang auf, und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann zog er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge zu.

	R	F
Der Wolf hat Rotkäppchen geholfen die Blumen auszusuchen.		
Es war ein sehr schöner Tag als Rotkäppchen zur Großmutter ging.		
Als die Großmutter die Tür öffnete, hat sie sich sehr erschrocken.		
Rotkäppchen ging zur Schule als sie den Wolf traf.		
Der Wolf frass die Großmutter auf und ging wieder weg.		
Das Mädchen wollte der Großmutter einen schönen Strauß mitbringen.		



## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft F)

### 6) Lies jetzt das Märchen weiter und finde die Fehler.

Rotkäppchen aber war nach den Blumen herumgelaufen und erst als es so viele zusammen hatte, dass es keine mehr tragen konnte, fiel ihm die Großmutter wieder ein, und es machte sich auf den Weg zu ihr. Es wunderte sich, dass die Tür offen stand, und wie es in die Stube kam, sah es so seltsam darin aus, dass es dachte: „Ei, du mein Gott, wie ängstlich wird es mir heute zumute, und bin sonst so gern bei der Großmutter!“ Es rief: „Guten Morgen!“, bekam aber keine Antwort. Darauf machte es das Licht an, ging es zum Bett und zog die Vorhänge zurück. Da lag die Großmutter und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderlich aus. „Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren?“ — „Dass ich dich besser hören kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Augen?“ — „Dass ich dich besser sehen kann!“ — „Ei, Großmutter, was hast du für große Hände?“ — „Dass ich dich besser packen kann.“ — „Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul?“ — „Dass ich dich besser fressen kann.“ Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen. Als der Wolf den fetten Bissen verschlungen hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an, laut zu schnarchen.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten (Lehrkraft F)

7) Lies das Märchen zu Ende und beantworte die Fragen.

Der Jäger ging eben an dem Haus vorbei und dachte: „Wie die alte Frau schnarcht! Du musst doch einmal nach ihr sehen.“ Da trat er in die Stube, und als er vor das Bett kam, sah er, dass der Wolf darin lag. „Finde ich dich hier, du alter Sünder“, sagte der Jäger, „ich habe dich lange gesucht.“ Nun wollte er sein Gewehr anlegen, da fiel ihm ein, der Wolf könnte die Großmutter verschlungen haben, und vielleicht ist sie noch zu retten. Er schoss nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Als er ein paar Schnitte gemacht hatte, sah er das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus und rief: „Ach, wie war ich erschrocken, wie war's so dunkel in dem Bauch des Wolfes!“ Und dann kam die Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen.

Rotkäppchen aber holte große, schwere Steine, damit füllten sie dem Wolf den Leib, und als er aufwachte, wollte er fortlaufen, aber die Steine waren so schwer, dass er gleich niedersank und tot umfiel. Da waren alle drei glücklich, der Jäger zog dem Wolf den Pelz ab, die Großmutter aß den Kuchen und trank den Wein, den Rotkäppchen gebracht hatte, und erholte sich wieder, Rotkäppchen aber dachte: „Du willst dein Lebtag nicht wieder allein vom Weg ab in den Wald laufen, wenn es dir die Mutter verboten hat.“

a) Warum hat der Jäger nicht geschossen?

---

---

b) Was hat der Jäger mit dem Wolf gemacht?

---

---

c) Was ist passiert mit dem Wolf? Erzähle.

---

---

---

**Anhang 7 – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten**  
(Lehrkraft F)

d) Was sagte die Großmutter zu Rotkäppchen? Erkläre.

---

---

---

---

---

---

**8)** Wie würde deine Version des Märchens sein? Schreibe Stichwörter auf und erzähle im Kurs.

---

---

---

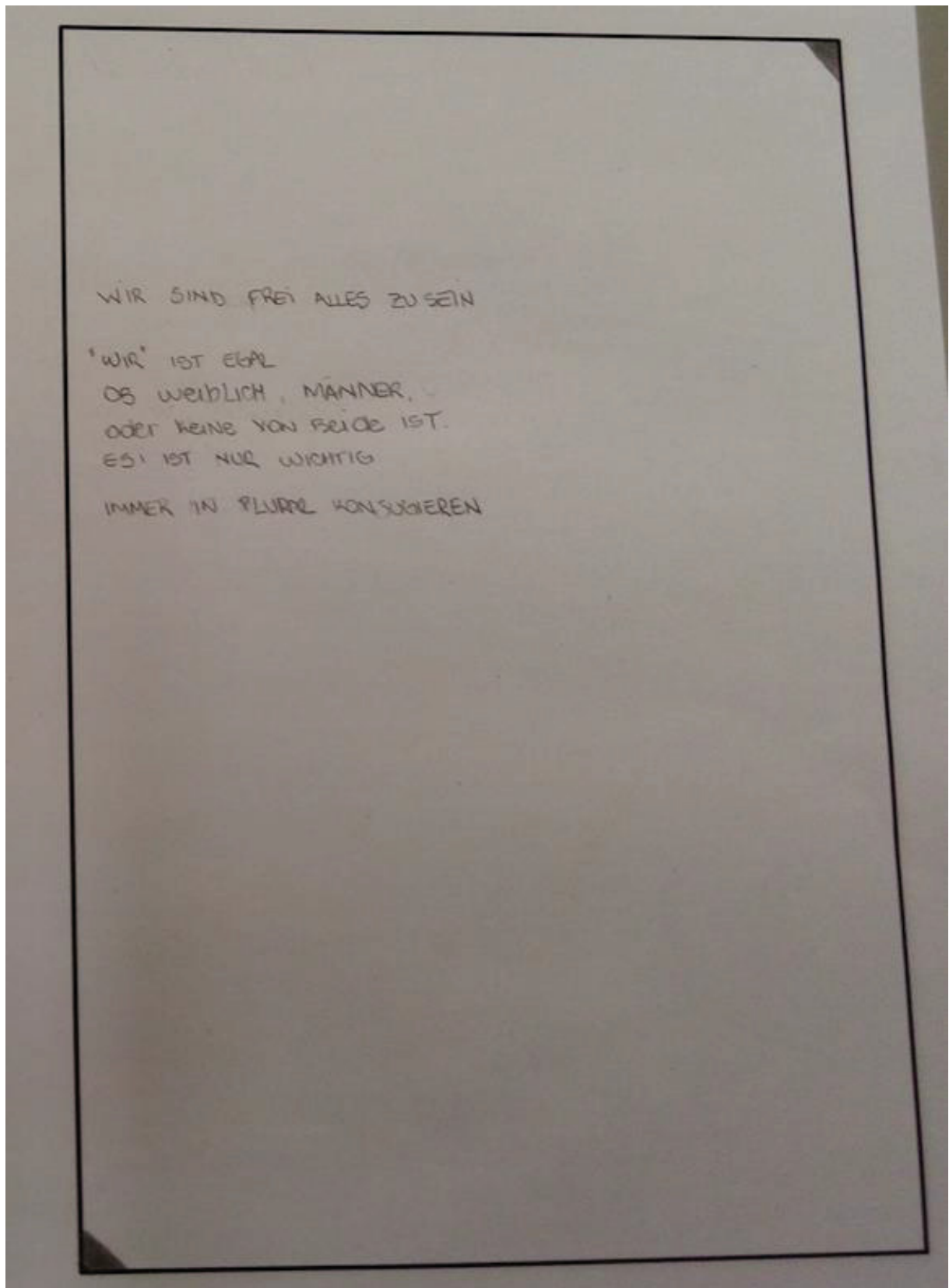
---

---

---



**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft F)



**Anhang 7** – Unterrichtsmaterialien bzw. Ergebnisse der Unterrichtsarbeiten  
(Lehrkraft F)

„Er“ hat ein Genus.

„Sie“ und „Es“ auch.

Die andere Personalpronomen haben nicht.

Wenn du ein „sie“ ist, kannst in  
eine Gruppe bist

Oder sehr wichtige bist

Wenn ich und du ein „wir“ sind,

wir können Freund sind,

oder Mutter und Sohn,

oder Mann und Frau.

Man kann alles sein!

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft A)

<b>Projekt:</b> Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien
<b>Interview-Nr.:</b> 7
<b>Datum:</b> 30.03.2016
<b>Ort des Interviews:</b> Curitiba, Brasilien
<b>Dauer des Interviews:</b> 1:18:19
<b>Erhebung:</b> Leitfadeninterview, <i>face-to-face</i>
<b>Befragte Person:</b> B (männlich)
<b>Interviewer:</b> I (Thiago Mariano)
<b>Alter des Interviewten:</b> 22
<b>Transkribient:</b> Thiago Mariano

1	I: Você lembra qual foi a ordem que você deu suas aulas?
2	B: A primeira foi a da Tawada, a segunda foi <i>andersartig</i> e a terceira <i>Rotkäppchen</i> .
3	I: Tá. Então, vamos tentar fazer a cronologia dessas três aulas. Como a gente tem gravado também as aulas, caso você não lembre, se você falar "Ah, mas não lembro se foi assim mesmo!", a gente pode tentar achar no vídeo, tá?
	B: Uhum!
4	
5	I: Assim, em linhas gerais, tenta lembrar da aula que você deu, o que você achou da aula, como foi a sua percepção da Tawada?
6	B: Eu acho que foi boa, só que eles não... a minha proposta era trabalhar só o estético. E daí, a partir do estético, por eles terem que fazer um poema em alemão, eles usarem a língua. Então, eu tentei fazer uma mini-aula de poesia, assim. Então, eu se eu não me engano eu comecei com o poema do Goethe, que é um poema antigo, daí para reconhecer os padrões.
7	I: Você trabalhou aspectos líricos como rima, metáfora...
8	B: Isso... métrica, paralelismo, essas coisas. E metáforas, figuras assim...
9	I: Figuras de linguagem...
10	B: Então peguei um tradicional, porque o da Tawada não é nem um pouco tradicional. Daí, para dar uma base de elementos de linguagem poética, daí eu fui para um outro dela que é <i>Die zweite Person Ich</i> . Que é o que você não deu, né?
11	I: Isso.
12	B: Eu esqueci como que é. Eu só quero ver o poema. Estava tudo no mesmo arquivo, na mesma folha.
13	I: Esse daqui, né?
14	B: Isso. Então a gente analisou em linhas gerais, para ver a métrica e tal. E dá para ver em si que é irregular, que é muito diferente desse do Goethe, por exemplo. Mas daí eu fiz eles verem a sonoridade, principalmente do "ch" que tem toda hora, e tudo mais. Só que daí na ideia eles já acharam isso

	<p>muito pirado. Só tinha um cara da filosofia, ou dois da filosofia e uma menina de artes, daí o resto era tudo não relacionado a esse lado. Então, é o que se espera, tirando eles, que as pessoas achem mesmo meio... não que seja errado achar meio louco. Não que seja errado achar meio louco, não estão acostumados. Então, esse é um exemplo do poema dela, ela tem mais um curtinho, e daí a gente foi para aquele que você deu que é esse do ... daí ele é mais complicado também linguisticamente, mas eu achei menos complicado do aquele outro do <i>Wortstellung</i>, então daí por isso que eu peguei esse. Aquele outro eu achei bem complicado. Então daí eu fui para esse, e a ideia era, esses dois da Tawada são poemas que tem a ver com a linguagem, enquanto que aquele ali tem a ver com outras coisas que a gente falou até: "Tem a imagem da flor, tem a imagem da vida, morte...". Esse dela é puramente linguístico, né? Daí também tem esse ponto de ela ser uma estrangeira e que aprendeu alemão como língua estrangeira. Ele também soa pessoas que aprendem alemão como língua estrangeira. Daí eu pedi para que eles... e esses aspectos são aspectos que nascem da disparidade do japonês com o alemão.</p>
15	I: Principalmente em qual? Nos dois você acha?
16	B: Nos dois. Porque, aliás, mais no primeiro. Porque nesse tem os dois níveis do "du" e esse de <i>Die zweite Person</i> eu acho mais, ele é mais abstrato. Porque aí é, tipo, ela só pega um aspecto e vai explorando.
17	I: Qual aspecto você acha que ela explora?
18	B: Do gênero da pessoa, porque a pessoa não fala se é masculino e feminino.
19	I: Depende de quem está falando e de quem está escutando, não é isso?
20	B: Isso. São esses... eu esqueci o nome. Pronome... esqueci o nome. O eu não se refere a alguém fixo... uhm... Poderia fazer em português também daí...
21	I: Sim. É, eu não sei se se remete muito ao japonês esse. Eu achava que não, pelo pouco que eu li e interpretei eu achava que não, por isso que eu achei que ele poderia continuar sendo interessante para uma pessoa que não fala japonês. Enquanto o outro eu achava que talvez você tivesse que ter um conhecimento básico do japonês para saber o que ela está querendo dizer ali.
22	B: É.
23	I: Aí você falou no começo que seu objetivo era mostrar essas características da língua, como ela é esteticamente nos textos, para que depois eles escrevessem um poema. Então, se eu formulasse um objetivo geral da sua aula: "Explicitar figuras de linguagem, características da linguagem poética e fazer com que os alunos usassem essas características produtivamente".
24	B: Isso. Mas com base numa diferença do aspecto linguístico do alemão, que eles achem assim difícil ou estranho..
25	I: Que é exatamente o que ela faz aqui, né?! Ela usa o "du" e se diz confusa de como utilizar...
26	B: É.
27	I: Daí você falou que foi mais ou menos...
28	B: Foi mais ou menos na produção.
29	I: Na produção? Por que?

30	B: É. Porque eu acho que as pessoas em geral, e eu também, não estão acostumadas a ler poesia. Ou a pensar... é mais fácil eles pensarem em uma narrativa do que pensar num poema. Ainda mais que mexe com a língua. O que você vai falar da língua? Então, foi mais nesse sentido. Eles acharam piração total e daí eu falei: "Ah, vocês vão fazer um poema". Daí, igual eu estava dando a lição de casa... era sempre para a próxima segunda.
31	I: E você obteve resultado? Alguém entregou?
32	B: Fizeram, sim.
33	I: Ah é!? E como que foi esse resultado?
34	B: Ah... um foi sobre gêneros, mas eles usaram... eles tentaram fazer usando recursos também do... como rima, e fizeram um refrãozinho e tal... sobre gêneros.
35	I: <i>Der, die, das</i> ?
36	B: Daí alguém fez sobre caso... não eu acho que essa aí fez sobre o gênero e o caso, que o <i>die</i> vira <i>der</i> , por exemplo, e o <i>der</i> vira <i>den</i> ... essas coisas. E eu acho que o outro fez do <i>Perfekt</i> , mas não tenho certeza. E daí teve um outro que fez a parte, não teve um aspecto linguístico.
37	I: Entendi. Que nível que era mesmo?
38	B: Era um Alemão IV.
39	I: De algum outro professor que você entrou e deu aula?
40	B: Não, era minha turma mesmo.
41	I: Era sua turma mesmo?
42	B: Isso.
43	I: Então você já conhecia os alunos e tal?
44	B: Isso.
45	I: Assim. Voltando para essa questão do objetivo, né?! O que você acha que o aluno aprendeu nessa aula? Você acha que ele aprendeu alguma coisa, refletiu sobre alguma coisa? Agora também levando em consideração essa tarefa que eles te entregaram, você pode ler, você deu alguma espécie de <i>feed back</i> para eles, como foi? Essa parte assim da avaliação daquilo que aconteceu na aula e dos resultados produzidos...
46	B: Eu perguntei para eles se eu podia ler em voz alta na sala. E aí eu falei: "Ah, tá, aqui dá para ver que tem rima, que tem refrão, que legal que vocês fizeram assim."
47	I: O que eles aprenderam?
48	B: Eu acho que, porque eu podia pegar esse poema e trabalhar gramaticalmente, e aquele do <i>Wortstellung</i> eu podia ter trabalhado gramaticalmente, a questão da posição do verbo tal, todas essas coisas. Mas eu decidi fazer assim, daí não só no sentido do alemão, mas também na consciência maior da língua em geral. Eu não pensei só no conteúdo, tipo gramatical, mas alguma coisa que fosse diferente. Até porque, daí, e também tem a ver com essa... esse daí eu dei acho que na segunda semana... e antes, a primeira e segunda unidade acho que são cheias de gramática... daí eu também pensei como um...
49	I: Para não ficar muito maçante...
50	B: Isso, já que é um texto literário, pegar esse lado literário e explorar.
51	I: Entendi, apesar dele estar falando da gramática, explorar mais esse lado

	de gênero textual enquanto poema.
52	B: É, por isso que eu peguei esses outros dois para dar uma ideia, fazer um mini-mini-mini-antologia de poema, para ilustrar o que é um poema.
53	I: E foi por isso que você pegou um poema mais clássico do Goethe, para poder justamente trabalhar esse...
54	B: Isso, porque é o que a gente, a minha mãe sei lá, pensaria o que é um poema. Bonitinho, tal...
55	I: E você acha que comparar os poemas te ajudou assim nesse sentido de mostrar que existia uma forma mais clássica e uma poesia mais moderna que devia daquela forma, mas que continua tendo semelhanças, tal...
56	B: Sim, porque eu comparei no quadro até a métrica, e onde é que, se não me engano a cadência desse do Goethe também é bem regular assim, porque é em pé, né?! Tipo, eu não cheguei a falar em pé, mas, tipo, dá para ver que tem duas sílabas fracas e uma forte, por exemplo. E daí a gente foi fazer isso no poema da Tawada e não funcionava. Era até irregular. Mas aí a gente viu: "Tá, não tem essa métrica, mas tem esse trabalho com a ideia e com a sonoridade".
57	I: Entendi. Aí assistindo a aula antes de conversar com você, agora eu entendo um pouquinho mais qual eram os seus objetivos mais importantes, mas parece que análise do conteúdo dos poemas através de uma abordagem mais interpretativa não constituía o maior objetivo da aula. Você concorda? Assim, a questão não era interpretar tanto o poema, mas trabalhar com a forma...
58	B: Interpretar tipo...
59	I: O que ela quer dizer com a reflexão sobre o "du"? Ou o próprio poema do Goethe, o que a rosa simboliza...
60	B: Ah não, não, era ilustrar formas poéticas em geral.
61	I: E aí, agora escutando o que você disse, você concorda que essa reflexão, essa parte mais interpretativa, ela se estendeu um pouco para lição de casa, onde eles tem que ser um pouco mais criativos e começar a pensar sobre o que aquele poema estava dizendo e o que eles sobre um outro fenômeno...
62	B: Sim, sim. É, o do Goethe foi só uma ponte para a poesia, mas eu não trabalhei tanto... eles falaram um pouco: "Tem uma rosa e ele não mata a rosa..."
63	I: Eu lembro, tem uma parte, mas vocês não entraram a fundo assim...
64	B: É, não, não, não... não era o objetivo.
65	I: E, porque você acha que a criatividade deve ser fomentada através dessa atividade de pedir para eles escreverem? Porque você acha que isso é importante? Isso não foi uma coisa que você fez só nessa aula, né? Se eu não me engano nas três aulas você...
66	B: Produzir alguma coisa?
67	I: É, você deu alguma atividade que eles tivessem que criar eles mesmos...
68	B: Daí também não é uma coisa só do alemão, é uma coisa universal no sentido estético. Eu acho que, no geral, as pessoas não tem muito contato com... as pessoas veem série, por exemplo, veem algum filme, que seja, literatura ou não literatura, independente, mas não agem ativamente sobre aquele material. Então, eu queria pegar esse material base e usar isso



	como uma criação, daí no sentido objetivo: "O que eu vou ganhar com isso? Vou ganhar conhecimento disso, disso e disso", mas a exploração do lado estético.
69	I: De uma forma mais livre, sem talvez que se tenha um resultado palpável...
70	B: Isso. Não é uma coisa que se de para calcular, mas e represente uma criação, da ideia da língua, daí também pode ser da língua alemã, do que se pode fazer com a língua alemã, e o que se pode fazer com a língua em geral.
71	I: Daí passando para o <i>andersartig</i> . Aqui também eu queria perguntar primeiro qual foi o nível. Era o mesmo?
72	B: Era o mesmo.
73	I: Então, primeira pergunta também: o que você achou dessa aula especificamente? Você ficou satisfeito com a maneira que ela se desenvolveu? Quais foram os aspectos negativos e positivos?
74	B: Não foram muitas as pessoas que produziram alguma coisa. E quem produziu, produziu meio... não sei também, acho que também tem a ver com fato de estar no final do intensivo e eles estarem cansados. E daí eia ter também, acho que na próxima semana. Mas foi difícil eles... o lado emocional, eu senti pelo menos, do vídeo ter um impacto grande sobre eles, ou, eu tentei até criar uma certa...eu acho que eu não contextualizei muito, mas é porque eu queria deixar o vídeo contextualizar mesmo, mas, era meio difícil pegar... você ver o desenho e já voltar no tempo 70 anos e pensar, né?! Difícil fazer essa ponte para a gente no Brasil por menos. Não sei se é só por isso.
75	I: É uma realidade muito remota para os alunos, para que eles sentissem assim emocionalmente impactados?
76	B: Isso. Quando teve aquela... que ela assopra aquele dente de leão, que aí vai para o céu, daí vem avião, daí eles... teve assim...
77	I: Esse momento surpresa, de estranhamento...
78	B: Isso. Mas eu não sei se significou muito no sentido emocional. Teve surpresa pelo menos. Veio o avião e caiu a bomba e tal...e eu acho que no nível da..., tinha legenda nesse...?
79	I: Não. Inclusive é uma coisa que eu fiquei me perguntando: "Como será que eles vão trabalhar essa parte da língua?"
80	B: Pois é, eu acho que foi meio complicado para eles. Porque tem a música atrás, que é meio alto na verdade, e a voz da narradora. Ela narra meio com a voz tremendo...
81	I: É...é mais uma senhora de idade.
82	B: É, daí foi meio complicado. Não sei se eles...acho que eles não conseguiram se situar muito bem, também porque eles não entenderam muito bem...
83	I: Você ve, assim agora que você já deu essa aula, alguma maneira de minimizar esse problema, ou de tratar esse texto de uma outra maneira?
84	B: Pois é, se você dá o texto para eles, a transcrição, eu acho que é ruim porque eles vão ficar só no texto e não vão olhar. Mas se eles olharem e daí assistirem com o texto, daí eles já sabem que vai ter a bomba. Não sei. Mas talvez, se desse para legendar seria bom.
85	I: Com a legenda junto com o vídeo.

86	B: Isso, seria melhor.
87	I: Em alemão ou em português você colocaria?
88	B: Ah, eu colocaria em alemão. Acho que ela não fala muita coisa complicada, né?!
89	I: Talvez uma palavra ou outra. Se bem que no começo você fez um trabalho de vocabulário, né?! Até certo ponto. Você trouxe... isso aqui, né?!
90	B: É. Aquela tabela.
91	I: Você colocou essas categorias e pediu para eles citarem conceitos e coisas que eles achassem que fossem diferentes, né?!
92	B: É. Daí cada um desses...
93	I: Por que você fez essa atividade? Qual era o objetivo dela?
94	B: Para agrupar essas coisas que são diferentes e para pensar essas coisas que são diferentes. Ou como que a gente, essa não deu muito certo, como que a gente... vê essas coisas que são diferentes. A gente em geral assim, não eu...
95	I: É, você falou bastante <i>Gesellschaft</i> , <i>Gesellschaft</i> ... mas eu não sei se chegou até eles...
96	B: É, eu acho que eles não... eu acho que eu falei <i>Gesellschaft</i> , eles não entenderam, e eu acho que eu cheguei a falar sociedade mesmo, mas mesmo assim não foi instantâneo.
97	I: O que eu achei legal foi que você tentou falar bastante alemão em todas as aulas, mas as vezes, talvez eles não entenderam o que você queria.
98	B: No Alemão IV eu não sei se...
99	I: Talvez seja o nível, né?!
100	B: Então, para ter a imagem, porque esse aí é o contrário. Justamente porque ela era diferente, ela se deu bem, no final das contas.
101	I: Então você diria que essa atividade é uma maneira de introduzir essa temática? De se fazer uma reflexão sobre o que é diferente?
102	B: Isso. E como é visto...
103	I: Como é visto. Que normalmente é negativo. Você até chegou a falar isso...
104	B: Isso! Até por isso que eu ia juntar com a <i>Rotkäppchen</i> , se desse, né!?
105	I: Você fez um pouco isso na aula. Você falou, né?! Teve uma partezinha que você falou.
106	B: É, porque a <i>Rotkäppchen</i> veio depois, aí eu não pude fazer... E nesse é o contrário. E tentei atentar eles aos elementos...só quem fazia artes ou filosofia viu essas coisas... porque a escrita é toda diferente, o vídeo...
107	I: Ok. A gente vai chegar aí, eu queria perguntar sobre isso também...
108	B: Tá. Esse exercício aqui eles não entenderam muito bem.
109	I: Então, aí você mostrou primeiro uma parte do filme sem som?
110	B: Isso, eu mostrei até eu acho que... até quando ela está deitada.
111	I: O que vem depois? As bombas começam a cair?
112	B: É. Porque daí sobe para o céu e as bombas caem.
113	I: Que é tipo assim a virada do vídeo, né? Você está ali naquela coisa: "Ah, eu não me sinto bem porque eu sou diferente" e de repente começa a cair bomba, né?!
114	B: Sim. Não é na verdade eu não me sinto bem. É só: "Não me deixavam brincar com eles" e "Eu era diferente".

115	I: Tá. Por que você mostrou o filme sem som?
116	B: Para que eles se baseassem só na imagem e não ouvissem a narração. E também para não ouvir que é a voz dessa senhora...
117	I: Então você tentou focalizar mais na visão, nesse sentido do nosso corpo?
118	B: Sim.
119	I: Em detrimento da audição?
120	B: É.
121	I: E por que você acha que isso ali fazia sentido? Por que você quis tirar esses outros elementos?
122	B: Até para construir a imagem do que ela estava... a imagem dela...porque a gente falou do diferente e de como o diferente é visto. E dá para ver que ela é diferente, eu queria que eles focassem só, acho que é tipo um minuto, que eles focassem só na imagem para eles verem como que ela é diferente, em que sentido? E não tentarem prestar muito atenção na audição e ficar dividido entre esses dois. E também para notar os elementos visuais.
123	I: Entendi. Você chegou a pedir para eles anotarem esses elementos visuais? Eu não me lembro muito dessa parte.
124	B: Eu acho que anotar não, eu só perguntei: "O que vocês viram?"
125	I: Ah, eles falaram que é um <i>Animationsfilm</i> . Aí teve uma parte que eles falaram sobre a cor, que é preto e branco. Aí você falou: "É, tem uma certa cor, mas é meio transparente assim, é como se fosse um pano de fundo transparente".
126	B: É.
127	I: Mas ali eu achei que vocês não desenvolveram tanto. Não sei se você concorda comigo? Não sei se você vai lembrar também? Depois vocês voltam mais para o fim, que vocês já tinham visto o filme inteiro. Aí vocês falam: "Ah, as linhas são tremulas. Como se as memórias dela tivessem apagadas, como se fosse uma senhora de idade."
128	B: É, no final.
129	I: Você tentou chamar de novo para essas características do vídeo assim mais palpáveis ao olhar. Por que você quis fazer isso?
130	B: Só para eles verem que o próprio vídeo também era diferente. Quando você pensa em uma animação, em geral, você pensa em uma animação da Disney, tudo bonitinho, tudo com cor... ali as linhas se sobrepunham, e tinha e traço que ficava tanto na escrita quanto no próprio desenho, o traço ficava tremendo...
131	I: E depois você mostrou o vídeo com som...
132	B: Não, até quando vai para cima.
133	I: Isso, você mostrou a mesma parte, mas com som.
134	B: Isso. Acho que ante eu não cheguei a mostrar até quando vai para cima. Eu mostrei até ela tomando a sopa daquele jeito.
135	I: Tá. Aí você falou: " <i>Wir haben jetzt Dinge gesehen, die andersartig sind. Welche Dinge sind das?</i> " Aí eles falaram: "Cortar as figuras do livro, comer a sopa sem colher, e tal..." Aí você começou a falar de <i>Hypothesen</i> , de hipóteses. Não sei se você lembra dessa parte?
136	B: Sim.
137	I: Ali eu não entendi muito bem que hipóteses eram aquelas...
138	B: É, aí eu pausei para eles pensarem: "Então, o que é que pode acontecer

	com ela?" Porque ela é diferente, daí tinha aquela imagem anterior do diferente como algo negativo e pensar, o que acontece com ela, que faz essas coisas. Mas não deu muito certo...
139	I: Aí eles começaram a falar: "Ah, o orfanato... ela está fugindo..."
140	B: Eles falaram orfanato porque... primeiro eles falaram escola, mas aí eu falei: "Ah, mas essa escola, todo mundo junto e tal..."
141	I: Aí alguém falou: "Colocar ela na linha...", né?!
142	B: Sim.
143	I: "Sie tanzt aus der Reihe..."
144	B: É.
145	I: Quando é que vem o trabalho com aquelas frases? Vem depois ou vem antes?
146	B: Acho que vem antes.
147	I: É, acho que eu pulei essa parte. Porque eles já tinham pego aquelas três frases e tentado fazer uma história.
148	B: Acho que sim. É, eles viam, tinha as três frases, e eles tentavam fazer uma história com isso, mas foi ruim.
149	I: " <i>Damals haben die Kinder mich oft nicht mitspielen lassen</i> ", " <i>In Mathe habe ich nichts verstanden</i> ", " <i>Ich habe manchmal ein bisschen aus der Reihe getanzt eben. Aber so war ich</i> ". Eles não conseguiram...
150	B: É, eles não entenderam o que eu queria que eles fizessem, eu queria que eles continuassem...
151	I: Eu tive essa sensação também a hora que eu vi o vídeo. Você achou que não ficou claro para eles o que eles tinham que fazer, né?
152	B: É.
153	I: Até que veio alguma coisa, né?! No sentido de eles agregarem mais uma frase que dava esse sentido de não se sentir muito pertencente assim, de se sentir meio deslocada, não é isso? Mas não chegou a ser uma história assim...
154	B: Não.
155	I: Tá. E aí, tanto nessa parte de criar uma história em cima dessas três partes, quanto essa coisa de inferir sobre o destino dessa menina no filme. Com qual objetivo você estava fazendo isso?
156	B: Para que eles se identificassem com...eles podiam...acho que desde de o começo eu coloquei o título lá, <i>andersartig</i> , então eles sabem que se trata de uma coisa diferente, e tentar inferir sobre o vídeo também para que seja ativo, não seja só passivo: Ah, tá, vi o vídeo, então..."
157	I: Tá. Para que eles vejam de uma maneira mais ativa e se identifiquem com a temática e se sintam motivados talvez para ver o... e curiosos. Tipo: "Fiz a minha história, vamos ver como é que a mesma, do jeito que escreveu". E daí comparar a minha versão com a versão do filme.
158	B: Isso.
159	I: Daí vem aquela parte que você começou a analisar mais. Você falou: " <i>Welche Elemente gibt es im Video, die Gefühle bringen?</i> ". Daí: " <i>Keine Farbe, verschwommen, traurige Musik</i> , a sombra negra do Keller, <i>sehr ruhig, dann kommen die Flugzeuge</i> ", um elemento de espanto. " <i>Die Striche sind nicht stabil, sie zittern, was gibt das für ein Gefühl?</i> ". "Tensão na mão de uma senhora tremula desenhando", "tanto a mão trem quanto o desenho,

	uma lembrança ruim", né?! Talvez não só pela idade, mas talvez também porque ela está trabalhando aquela experiência traumática. Essa tentativa, mas não que não tenha dado certo, ela ocorreu até certo ponto, de tematizar esses aspectos visuais, midiáticos do vídeo, você acha que tem a ver com a nossa disciplina, com aquilo que a gente tinha visto um pouco antes em aula, assim?
160	B: Tem aquele texto de <i>Intermedialität</i> ... não sei se era isso...
161	I: <i>Multimedialität</i> eu acho que é o que ele fala...
162	B: Tem, bom, mas é porque o texto mesmo é o vídeo em si, mas já que é um vídeo, e ele é mais visual...
163	I: Era isso que ela dizia no texto, né?! Se é um texto audiovisual, então trabalhar com o audiovisual daquele vídeo...
164	B: Sim.
165	I: Se é um texto literário trabalhar com a estética da linguagem...
166	B: Sim, foi o mesmo que eu pensei no poema, né?! Se é um poema, trabalhar a poética.
167	I: Você acha que esse seu objetivo foi acalcado assim plenamente, de trazer a atenção dos alunos para o aspecto formal do vídeo, do audiovisual.
168	B: Acho que não... acho que eles também não estavam muito acostumados a isso.
169	I: Você acha que teria outras maneiras de focar mais nisso dentro da aula, ou você acha que, por os alunos não estarem acostumados a fazer, a atividade...
170	B: Eu acho que é difícil também... talvez de... para tentar mais daí, tipo, trabalhar mais com os elementos, mas... quando planejei eu previ que iria dar mais certo. Mas o vídeo, por mais que seja uma linguagem com qual as pessoas têm mais contato do que com um poema por exemplo, mesmo assim eles não... acho que esse lado ativo de perceber os elementos de dentro que não é comum as pessoas fazerem. Eles não perceberam.
171	I: Eu acho que eles perceberam, mas não entraram assim com tudo... acho que teriam outros elementos, mais coisas a serem descobertas que eles acabaram não indo tão a fundo.
172	B: É.
173	I: Aí eu escrevi ali, aos 25 minutos no vídeo, eu não entendi o que você mostrou, é uma atividade que precede a lição de casa, tá? Aí eu só ouço comentários assim: "Ah, ela ouvia crianças", " <i>Sie ist verrückt geworden</i> ". Você mostrou o final do vídeo ou algum outro material que não...?
174	B: Não, só mostrei o vídeo. Eu falei isso?
175	I: Foi o que foi dito, é, eu acho que você falou " <i>Sie ist verrückt geworden</i> ".
176	B: É, é porque alguém... quando eles fizeram as hipóteses, tinha uma hipótese de que ela ficou louca, e daí eu falei que ela fala, porque eu acho que eles não entenderam também, que ela ouvia as vozes das crianças... Ah, eu mostrei as pinturas dela.
177	I: Que pinturas são essas?
178	B: Não, tipo, eu só coloquei o nome dela e não...
179	I: Sei...
180	B: Tem umas pinturas que parecem de criança mesmo. E ela mendigou por um bom tempo assim, eu só falei isso.

181	I: Então, aí você deu a lição de casa.
182	B: Sim, sim...
183	I: Que foi sobre o <i>Tagebuch</i> . Que eu não entendi, o que eles tinham que fazer?
184	B: Tá.
185	I: Não é assim uma crítica, eu só estou tentando entender o que aconteceu na aula...
186	B: Tá. Eles tinham que escrever um dia do diário dela em que ela narrasse ou esse tempo que ela ficou nas ruínas, que foi uns dois dias eu acho, três, ou após o esse bombardeio. Então era... daí não tem tanto coisa formal, era mais do tempo... e daí para eles usarem... eles podiam também falar... eu acho que uma menina escreveu: "Ah, eles não me deixavam brincar, daí eu fiz tal coisa...", meio que parafraseou o que foi dito. E daí caiu essa bomba e eu fiquei dois dias embaixo...e o que ela pensou e tal...
187	I: Porque isso não está no vídeo, isso de você falar: "Escreva o diário dela, nessa e nessa situação". Aí vocês devem ter expandido mais, mas acabou não ficando gravado.
188	B: Não.
189	I: Mas então você teve resultado também?
190	B: É. Acho que não ficou gravado...
191	I: É, a única coisa foi que um cara falou: "Ah, mas não vai ter tarefa?", aí você falou: "Ah é, mais vai ter", daí acabou...
192	B: Ah, certo...
193	I: Pode ser que aí você explicou melhor a tarefa. Tanto que as pessoas entregaram então a tarefa?
194	B: Sim, sim. Não foram todos, mas alguns entregaram. Também porque estava mais para o final do intensivo.
195	I: E qual era o objetivo dessa tarefa. Você já começou a falar sobre isso, no sentido deles trabalharem mais a temática?
196	B: Daí era mais a produção de texto. Também ser mais ativo e estabelecer um diálogo... escrever um texto que estabelecesse um diálogo com o que a gente viu. Também para que não passasse só como, tipo: "Ah, o que você fez hoje?", "Eu vi um vídeo."
197	I: Uma atividade que transcendesse o vídeo?
198	B: É, em um certo sentido uma coisa <i>Landeskunde</i> também, porque tem a guerra, a questão da criança na guerra, o bombardeio...
199	I: Sim. E você acha que alcançou esse objetivo?
200	B: Eu acho que foi, tipo, dois ou três diários que eu recebi. E eles estavam bem fracos assim. Eles fizeram meio mal assim, mas aí eu acho que tem a ver com o intensivo.
201	I: Você acha que a temática...
202	B: Também.
203	I: É, eu fiz uma coisa parecida também com o bombardeio...
204	B: Ou descrição também, eles não sabem descrever as coisas...
205	I: Tá. Você acha pode não ter sido só a temática, mas a falta de subsidio linguístico para descrever...?
206	B: Sim, talvez se fizesse um...se eu elencasse várias palavras que tem a ver com guerra, mas é que daí também foge do, tipo, só tem uma ponte que é:



	guerra e bombardeio. Mas, assim, não tem nada falando de... sei lá, acho que fala: " <i>Ruine</i> ", mas é isso que fala de destruição, o resto...
207	I: Tá. Essa introdução de vocabulários, assim, para ter mais subsídios linguísticos, para escrever, talvez tenha faltado...
208	B: É. E daí seria muito, acho que iria muito mais para outro campo.
209	I: Tinha que usar mais tempo também...
210	B: É.
211	I: Daí, indo para o <i>Rotkäppchen</i> , aí você trabalhou com... com partes do texto e com perguntas, né?!
212	B: Para orientar.
213	I: E aí você usou o vídeo também... Qual foi também o sentimento geral em relação a aula? Uma aula legal, onde as pessoas digeriram, você atingiu aquilo que você tinha proposto?
214	B: Ah...eu acho que o vídeo eles não gostaram não. Mas eu não sei se todos. Mas eu trouxe o vídeo para... no espírito dessa...
215	I: Intermedialidade, multimedialidade...
216	B: Isso.
217	I: De mídias secundárias e primárias, que tem a ver com o texto original...
218	B: É. Eu procurei... eu coloquei só <i>Rotkäppchen</i> no youtube, só para ver se tinha um desses vídeos do Goethe, mas eu achei esse clipe. Eu falei: "Ah, acho que é mais interessante, só um representação do que é..." Mas eles gostaram, até porque eles sabiam a história.
219	I: Aí você acha que eles se identificaram mais?
220	B: Isso. E é mais fácil para entender também, porque eu li aquele do <i>Frau Holle</i> , várias pessoas que estavam na turma do XXX, aliás tiveram aula do <i>Frau Holle</i> comigo, no IV. E tinha muito mais coisas difíceis, e também eles não tinham nenhuma ideia daquela história. Eles não sabiam que era dos Irmãos Grimm.
221	I: E você acha que isso dificultou um pouco?
222	B: É longo, é um pouco mais longo, mas não é nada de mais... mas, por eles não conhecerem a história, é mais difícil. Eles sabiam que ia ter o lobo...
223	I: Então eles focalizaram mais nas nuances assim, que são talvez diferentes na história, tipo: cortar a barriga do lobo, colocar pedra dentro..., talvez a gente não conheça essa versão?
224	B: Sim, sim.
225	I: Na primeira atividade que você faz nessa aula, você escreve " <i>Märchen</i> " na lousa e pergunta: " <i>Was gibt es in einem Märchen?</i> "
226	B: Que é o que eu fiz na <i>Frau Holle</i> .
227	I: Tá. Qual é o objetivo dessa atividade?
228	B: É...tipo, não necessariamente um <i>Vorentlastung</i> , mas uma... juntar uma ideia do que eles tem de <i>Märchen</i> . Daí, no da <i>Frau Holle</i> foi diferente, porque foge a regra, eles colocaram: " <i>Es war einmal...</i> ", não tem...acho que começa com " <i>Es war einmal...</i> ", bem assim...mas sempre tem a bruxa, herói, floresta, castelo...
229	I: Porque você acha que é interessante ativar esse tipo de conhecimento prévio?
230	B: Porque, justamente porque é um conto, porque a gente vai ler um conto

	de fadas, daí a gente tem uma imagem já do que é um conto. E a gente não chega de paraquedas, tipo, talvez... tanto no poema que eu usei do Goethe, foi nesse sentido, para não chegar direto assim no poema estranho e... talvez no do vídeo tenha sido pior também, porque na teve... eu não fiz... bom, eu tentei fazer com os comportamentos, mas não, do que é diferente, mas não eu não fui com um vídeo já antes....sei lá, eu podia ter pego um Porta dos fundos, ou sei lá o que eles conhecem, que é mais próximo, para aí ir para um desse. Ou uma animação do Mickey...Então, <i>Märchen</i> , tipo, o que que a gente entende por <i>Märchen</i> , e aí vamos ver como que isso é compatível com a ideia que tem de <i>Märchen</i> , e como que é...
231	I: Para fazer essa comparação e também para facilitar o entendimento do texto?
232	B: Sim.
233	I: Aí, veio a segunda atividade que foi bem extensa, justamente a parte de leitura do texto. Aí você falou: " <i>Wir lesen nur einen Teil, bis zum Kasten und dann diskutieren wir darüber. Jeder liest einen Satz vor in Gruppe, sich gegenseitig</i> ". Aí eu me perguntei de novo qual é o objetivo de ler o conto em partes separadas? Qual a função das perguntas ao final de cada parte? E por que le o conto em grupo? E por que cada um deve ler uma parte em voz alta? São bastante perguntas... Qual o objetivo de ler o conto em partes separadas?
234	B: Para não, para que eles entendam o que tem em cada parágrafo, para não ser tudo uma coisa só.
235	I: "Ah, li, entendi...", "Ah, você entendeu isso aqui?" ...
236	B: Isso. E as perguntas também.
237	I: As perguntas são justamente para controlar a compreensão textual?
238	B: Isso! E ler em voz alta porque eles também praticam a fala e quando você le em voz alta é mais difícil de você ir atropelando coisa.
239	I: Tá.
240	B: E em grupo também para que um ajude o outro a entender. "Ah, mas eu conheço a palavra...". E mesmo eles conhecendo a história da Chapeuzinho Vermelho, eles viam, tipo: "Ah, o lobo se escondeu atrás do arbusto", "Ah, eu não lembrava disso!". Eles conhecem, mas só conhecem o conceito, mas eu acho que talvez não tivessem lido em si, em português, a história.
241	I: Não conhecem certas nuances...
242	B: Isso. Como que é...
243	I: Conhecem só a estrutura narrativa assim em linhas gerais...
244	B: Isso...
245	I: E, essa coisa de ler em voz alta, não sei se você lembra, mas teve uma mulher que chegou na fala do lobo, ela falou assim: "Nossa, agora eu tenho que ler com a entonação de lobo". Era um dos objetivos assim, ou foi uma coisa espontânea que aconteceu?
246	B: Foi espontânea.
247	I: Você não queria que se criasse uma contação de histórias ou coisa do tipo?
248	B: Não, não. Eu não coloquei como objetivo, mas, assim, não foi planejado, mas foi positivo. Porque as vezes também, quando você fala: "Se você for ler a voz do Chapeuzinho Vermelho tem que ler com voz de menina e tal...",

	daí eles não gostam, foi por isso. Mas é que essa turma era bem junta e eles não tinham vergonha.
249	I: Aí eu acho que... teve um momento ali, onde eles começaram a repetir o conteúdo com as próprias palavras, tal... acho que era só um exercício assim de deixar claro que eles entenderam a história, né?! E aí... você, quando eles terminaram de ler o texto, você voltou para lousa e disse: "Olha, aqui a gente tem esses elementos. Da para encontrar isso no texto, tal..." Qual foi o objetivo de comparar?
250	B: Antes eu tinha visto com a ideia de <i>Märchen</i> que eles tinham, e daí a gente leu, e daí comparar, pensar, como que se encaixa na ideia que eles têm.
251	I: Tá. E se encaixava. Porque a ideia que eles têm é muito pautada por Chapeuzinho Vermelho eu acho, né?!
252	B: Sim, sim. A da <i>Frau Holle</i> é a parte.
253	I: Tá. Daí você pegou e mostrou o vídeo para eles sem dó nem piedade...
254	B: Até aí...acho que eu falei assim: "A gente viu uma versão, agora a gente vai ver outra."
255	I: E aí já foi com música e tudo. Não, você deu um texto, mas não deixou eles lerem...
256	B: É, eu falei para eles antes assistirem e daí na segunda vez irem lendo e tal... Não que ele fale muito, mas...
257	I: E aí, no final, quando eles leram e escutaram a música, as pessoas falaram: "Ah, mas é muito fácil de entender lendo, agora eu entendo o que ele está falando, quando ele estava gritando eu não entendia nada". Aí falaram: "Ah, até é mais fácil que o inglês", né?!
258	B: Sim.
259	I: Mas essa coisa de... qual é a relação que deveria se estabelecer entre o vídeo e o texto?
260	B: Acho que eu podia ter explicado melhor isso na aula. O conto, em si, eu podia ter falado mais no sentido do conto, que é uma produção cultural, não tem um autor da Chapeuzinho Vermelho, eles compilaram o que é as variedades mais comuns, né?! E... eu deveria ter falado isso, você entende?
261	I: Os Irmãos Grimm você está dizendo?
262	B: Isso, tipo, não tem uma versão fixa... essa é uma das possíveis versões.
263	I: Na verdade, é a versão que acabou se tornando a mais popular escreveram aquilo, mas existem outras...
264	B: Isso. E essa interpretação do vídeo é completamente diferente, é uma outra versão, e com uma outra moral. Porque daí é a Chapeuzinho Vermelho faz coisa errada, o lobo come a vó dela e ela, justamente porque ela fez coisa errada... falando com um estranho e tal... e daí acaba bem. Essa outra ela chama o Lobo-Mau para comer os pedaços da vó dela que ela cortou, porque ela queria a casa da vó de herança. É totalmente...
265	I: E aí ainda tem um componente sexual também, né?!
266	B: Sim.
267	I: De ela matar todos os caras...
268	B: E aí ela ainda fala para o caçador que o Lobo-Mau comeu a vó e o caçador mata o Lobo.
269	I: Tem isso também?

270	B: Tem. Ou seja, ela faz o crime perfeito!
271	I: Mas... eles viram o vídeo, mas não entenderam o texto, acho que eles entenderam só o que eles viram ali. E acho que isso já subverteu a ordem normal das coisas em relação ao conto, só pelas imagens. Aí eles leram junto com você, você foi explicando e tal... aí eles assistiram de novo, se não me engano, lendo e escutando. Mas essa comparação, assim, da moral diferente da história, do que a Chapeuzinho Vermelho faz no vídeo e faz no conto, você não chegou a entrar muito a fundo. Estava mais no fim da aula também, aí ficou mais aquela coisa: "A gente lê o texto, vê o vídeo, tem aqui esses elementos, tal...mas lição de casa". Tipo, acabou, né?!
272	B: É. Tipo, tem a... não sei se eu chego a mencionar, mas tem o... eu chego a deixar explícito da ideia que ela matou a vó, porque ela queria a herança e tal... Então tem uma outra moral...acho que eu cheguei a falar.
273	I: Isso, você chegou a falar. Que tem uma outra moral, que difere nesse sentido do texto anterior.
274	B: Isso, que é uma outra versão. E daí eu acho que foi meio brusco. Tipo: "Agora vocês têm que escrever uma versão alternativa". Mas a XXX, uma aluna, ela falou antes, que ela contava Chapeuzinho Vermelho para o filho dela, ou para filha, e ela sempre fazia uma versão diferente. Daí eu falei: "Olha, agora você já tem várias."
275	I: E você teve resultados? As pessoas trouxeram?
276	B: Não, teve um só, se eu não me engano. Que era... ou, tipo, teve um outro que era quatro frases.
277	I: Tá.
278	B: Teve um... também porque era... terminava na quarta a aula, foi na segunda isso. Ou seja, ficou muito em cima.
279	I: E qual era o objetivo dessa atividade?
280	B: Era também da mesma onda dos outros. Participar ativamente do texto e trabalhar com o gênero conto.
281	I: Esses elementos, figuras, estrutura narrativa...
282	B: Isso. E, porque no outro tem caçador, tem Chapeuzinho Vermelho, tem a vó e tem o lobo... mesmo assim, mas eles são bem organizados de um outro jeito. E era para eles organizarem de um outro jeito também.
283	I: Tá. E você acha que essa maneira de subverter o conto também fomenta a criatividade? Por que o cara tem que viajar na batatinha para poder...
284	B: Sim, e também... acho que o clipe é importante, porque ele é o contrário do conto original, né?! Porque se eu só desse o conto para eles e falasse para eles escreverem essa mesma coisa: "Escreva uma outra versão!", eu acho que ia ficar muito próximo do conto em si. Mas quando você mostra uma coisa em que tem, sei lá, assassinato e sangue frio da Chapeuzinho Vermelho, você mostra que a Chapeuzinho Vermelho é aquela inocente de um, também pode ser vista como assassina em outro. E daí você já abre o leque de possibilidades para a criação.
285	I: Sim. Tem aquelas versões pseudo-freudianas em que ela queria transar com o lobo, tal...
286	B: É. Esse do clipe, eu acho que leva para esse lado. Ela conquista o lobo...
287	I: Tá. Paulo, eu sei que estou estendendo bastante a entrevista, mas eu prometo que já está terminando.

288	B: Não, eu posso até 18:30.
289	I: Tá. Agora, em linhas gerais assim, pensando na aula do Zé do Rock, na aula da <i>Frau Holle</i> e na aula do <i>Kleingeld</i> e mais essas três, que a gente discutiu hoje. E também neste questionário aqui, não sei se você se lembra?
290	B: Eu lembro.
291	I: Você lembra? Falando agora de uma maneira geral sobre o projeto inteiro, tá?! No questionário, por exemplo, você disse que não tinha muita experiência com o uso de textos literários/arte no ensino de alemão como língua estrangeira. Você acha que esse projeto te ajudou a fazer essas experiências e mudar um pouco a sua perspectiva e de que maneira?
292	B: Até porque eu acho que eu falei que tinha pouco tempo e tal...
293	I: Isso. Que tinha talvez dificuldade em didatizar esse material, não tinha tanta experiência...
294	B: Sim. Bom, o tempo ainda é um fator... mas tem um exemplo, que eu acho que o XXX falou também, ontem, a semana passada o XXX deu um conto do Heinrich Böll, e tinha que didatizar. Fazer isso. Uma aula e teria um exercício específico que tivesse uma conexão com o texto e com um elemento linguístico, e era para fazer em grupo. Foi eu, o XXX, e a XXX. E... foi para hoje... e a gente fez ontem. A gente fez, tipo, em uma meia hora, acho... mas foi assim, tá era três pessoas e tal, mas a gente fez e o XXX falou: "Nossa, ficou muito bom!". Então... acho que as vezes é uma questão mesmo de preguiça também, é muito mais fácil...
295	I: Você fazer o que está no livro, fazer as coisas mais palpáveis...
296	B: É, fazer o que está no livro... mas eu acho essa uma abordagem também muito interessante, porque também não se prende só na língua, vão para outra dimensão...humana, em geral. Por que a língua, afinal, a língua é humana, as pessoas... quem fala a língua são humanos, e... e a literatura é uma manifestação disso.
297	I: Você... além de te dar subsídios para você didatizar um texto, assim com mais rapidez, e já ter um olho um pouco mais clínico para aquele texto, você acha também que ampliou a sua perspectiva no sentido de que na aula de língua não se trata necessariamente somente da língua, né? Ou, a partir ou em conexão com ela, você pode trabalhar também outros aspectos que...
298	B: Sim, acho que especialmente a partir dos níveis mais avançados, que daí a gramática, eles sabem a gramática...claro, eles não sabem, sei lá, o que é o <i>Konjunktiv</i> , essas coisas mais avançadas, mais isso, nesse estágio, é muito mais fácil de você aprender, você não precisa de... igual no começo você precisa ficar repetindo o <i>Perfekt</i> para você pegar. Agora é mais fácil e dá para você trabalhar outras coisas, porque você tem uma base linguística razoável, e dá para você trabalhar outros aspectos, por exemplo, estéticos. Mas eu lembro que nessas três aulas primeira, Zé do Rock, <i>Kleingeld</i> e a <i>Frau Holle</i> , foi muito complicado, para didatizar.
299	I: Ah é?! Por que?
300	B: Acho que pela inexperiência. Também tinha várias preocupações, nossa esse daqui do Zé do Rock...fazer e não... tipo, sai da área de conforto, né?! Se você não está acostumado a fazer isso. E é um risco, esse do <i>andersartig</i> eu não fiquei satisfeito na verdade com a aula. Mas prepara você para... agora eu tenho experiência disso para....
301	I: Trabalhar com outros textos, ou usar esses textos de novo de uma outra



	maneira...
302	B: Isso. Mas essas três aulas aí do <i>andersartig</i> , da Tawada e do <i>Rotkäppchen</i> foram muito mais fáceis de trabalhar.
303	I: E você acha que porque os textos eram mais fáceis, porque a turma era diferente ou porque você mudou?
304	B: Não, eu acho porque eu adquiri mais experiência. Tem o fato também da turma... que eu não conhecia as outras turmas. Tipo, a da XXX foi super bom, as pessoas foram receptivas, mas as outras duas eu achei... tipo eles não foram muito receptivos. Também, porque na turma da XXX, que é a mesma da qual várias pessoas foram para a turma do XXX, eles eram muito mais jovens, acho que estava todo mundo ali até os 25, no máximo 30, mas assim, espírito mais jovem... é... eles eram receptivos a essas coisas. E... gostavam de divagar de certa forma em outros aspectos. No meu eles eram, eu senti que eles foram receptivos agora, mais não estavam tão acostumados e tão empolgados para seguir naquela... também porque era em dois talvez, eles trabalhavam, tem esses fatores.
305	I: Agora, olha, eu não sei se é uma pergunta... ela se repete em alguns aspectos, mas eu queria focar um pouco na disciplina que a gente teve no semestre passado. Então, temos que pensar retrospectivamente, retroativamente no XXX de antes e XXX depois daquela disciplina. Eu sei que é um exercício difícil de se fazer, mas vamos ver se eu consigo te levar nesse caminho. De maneira geral, você percebeu uma mudança na sua abordagem aos textos depois da disciplina no semestre passado? Você pode exemplificar em quais aspectos? E quais críticas positivas você faria à disciplina ou negativas? Então, mudanças que você percebeu no tratamento dos textos antes da disciplina e depois da disciplina...
306	B: Eu tive um cuidado maior, eu acho, na preparação, ou para não entrar abruptamente no texto em si, tanto que em todas teve alguma coisa antes. Naquelas outras três aulas teve também, eu tentei fazer, mas teve a mesma coisa no <i>Märchen</i> , daí eu acabei fazendo meio parecido, porque é um texto.
307	I: Mas a impressão que eu tive é que na <i>Frau Holle</i> você ficou mais preocupado com que eles entendessem o texto...
308	B: Sim. É, no <i>Rotkäppchen</i> foi... essa conexão com o vídeo foi por causa daquele texto.
309	I: E essa parte da dimensão estética da língua? Por exemplo, você usou o poema da Tawada, aí você trouxe o Goethe para poder exemplificar o protótipo de um poema em alemão e trabalhar elementos assim de figura de linguagem, elementos mais linguísticos mesmo. Você acha que isso vem um pouco daqueles textos, daquelas discussões que a agente tinha de que o texto literário e é usado assim como uma ponte para comunicação, mas aquilo que o faz especial normalmente se perde um pouco em sala de aula?
310	B: É, tanto que em todos eles, talvez um pouco na do <i>andersartig</i> não, mas eu tentei focar no que é inerente ao formato conto de fadas, o que é inerente ao formato poema. Por isso que o que eles ganharam, aprenderam, fica meio difícil definir em termos comunicativos. Porque não era minha ideia mesmo, era mais fazer uma coisa que não se importassem, tipo: "Aprendi hoje como declinar o adjetivo." É mais uma experiência, e daí eu volto não é só ao alemão, mas sim a experiência estética em geral.
311	I: E você acha que fazendo isso, você está fomentando essa espécie de



	perspectiva com esse tipo de texto? Se fizer isso com continuidade, de maneira estruturada, sistemática, eles vão desenvolver essa perspectiva estética em outros textos também, né?
312	B: É, sim. Vai ver eles nunca viram... tipo: "Poesia é difícil, por definição, logo eu que estudo engenharia nem tentei ler um poema e entender como é que funciona". Eu, como estudante de Letras, todo mais por dentro desse tipo de produção, tento mostrar como que é estruturado. E eu até falei que ... porque o do Goethe, por exemplo, é matemático, a divisão e tudo mais, onde que está o acento. Eu falei: "Olha, vocês são da matemática, isso daqui é matemático". Então, não que eles vão começar, tipo, a ser leitores de poesia, mas vão se atentar mais, ... é uma coisa que eu também de um lado gramatical, eles do IV, eu falei: "Olha, vocês têm que começar a ler as coisas mais conscientemente, daí não só estético, você tem que ver: <i>Der große Mann</i> , aqui está marcado que é o nominativo, porque aqui tem o <i>der</i> , então tem que ser o <i>große</i> ..."
313	I: Então se atentar para essa estrutura da língua dentro do texto que vai também ajudar eles a declinar um adjetivo, né?!
314	B: Porque eu acho que é isso que vai possibilitar que uma pessoa chegue a um nível mais avançado na língua, qualquer que seja. Para você perceber as informações que você tem e com isso construir o significado daquilo que está ali. Que é a mesma coisa em um texto literário.
315	I: Então, com relação à disciplina... assim coisas que você acha que...
316	B: Foi... quantos textos teve na disciplina... acho que foi uns três...
317	I: Acho que foi três ou quatro... e a gente começou fazendo uma análise dos materiais que já existiam...
318	B: Eu acho que demorou muito para fazer as apresentações... eu acho que teve pouco. Você não foi para Alemanha... isso aí acho que foi um ano atrás...
319	I: É, não, foi um ano atrás...
320	B: Mas... eu acho que teve feriado, não sei, ou <i>Lehrerkonferenz</i> . E daí ficou meio, a gente não falou muito dos textos.
321	I: Entendi, ficou muito espaçado...
322	B: E eu acho que você mandou uma vez dois em uma semana.
323	I: Daí você não conseguiu ler... muito texto para pouco tempo.
324	B: Eu li todos na verdade, mas...
325	I: Não digeriu assim tanto...
326	B: É... mas esse da intermedialidade, foi útil, tem um que era sobre <i>Literarizität</i> .
327	I: Bem abstrato...
328	B: Esse eu acho que me influenciou mais no sentido de tratar os textos como textos literários e não como fontes para coisas comunicativas ou puramente linguísticas.
329	I: Apesar de ele ter toda aquela abstração, assim, da multiplicidade de significados a partir de textos e etc., não foi tanto isso que você absorveu, mas sim mais a questão de trabalhar a dimensão estética, de trabalhar a forma.
330	B: É.
331	I: É... eu também acho que a distribuição dos textos e o trabalho, ela acabou

	ficando atabalhoada por causa de <i>Lehrerkonferenz</i> , feriado. Aí talvez eu tenha demorado para mandar um texto, deveria ter mandado antes...
332	B: Acho que foi pelo menos metade do semestre com apresentação nossa, dos textos, senão mais...
333	I: Ah é, por que vocês faziam a aula e apresentavam, não era isso. Entendi.
334	B: Isso.
335	I: Se bem que eu acho que, talvez pudesse ter comprimido isso um pouco mais, mas foi um exercício interessante também para ter essa primeira experiencia de tentar. E também ali foi uma tentativa minha de fazer, porque eu peguei algumas pessoas que eu achava que interessante de estar trabalhando, mas eu tinha que agregar os outros também, ou não podia ficar fazendo isso só com vocês. Então aí foi uma tentativa de tentar trazer os outros para a temática.
336	B: É, aí fica bastante gente.
337	I: Tá. Daí eu que te fazer uma última pergunta que é a seguinte: "Você tem algum comentário a respeito do projeto que você gostaria de fazer? Quer dizer algo a respeito de alguma coisa que eu não te perguntei?"
338	B: Não... eu acho que foi positivo, porque, igual eu falei, a gente teve contato com outro jeito, eu sou muito focado no aspecto gramatical na aula, eu gosto de literatura, estudo, mas me parecia meio difícil trazer literatura para a aula. Até por como é que você justifica: "Ah, a gente vai ler um texto literário", por que? Mas deu para ver que, em geral, eles gostam, tanto que em dois casos, foi quando eu dei o Zé do Rock e quando eu dei a <i>Frau Holle</i> , os alunos falaram depois, tipo: "Ah, eu achei legal, eu acho que funciona a aula".
339	I: Então, você concorda comigo que talvez não precisa assumir uma posição central. Não precisa fazer uma aula só disso o tempo inteiro. Mas se tornar parte um pouco mais central da aula, e talvez traga um contrapeso para essa abordagem mais cognitiva, focada na comunicação, na língua em si enquanto instrumento...
340	B: É, e bom... e tem o aspecto autêntico, que é uma coisa que é de verdade, não é uma coisa artificial. E... também... contribui para um crescimento estético, porque ninguém faz isso. É o inútil que falta muitas vezes para várias pessoas.
341	I: Legal. Então, muito obrigado viu. Acho que para mim também está sendo uma experiencia bem diferente... de me aprofundar mais nesses textos também, conversar com vocês e ler a teoria sobre isso, e ver como é que essas ideias que são super abstratas e mudar a sua visão e, no final das contas, a sua prática em sala de aula. Você acha que falta um pouco inserir mais da nossa formação do curso de Letras no Celin? Porque você tem disciplinas de literatura, né?! Mas de voltar um pouco isso, a formação dos professores para esse aspecto você acha interessante? Poderia ser fomentado durante o curso de Letras?
342	B: Eu acho que, já que o Celin é um curso diferente, que é uma escola diferente.
343	I: Você acha que há espaço para isso...
344	B: Talvez o tempo, porque para você tratar do livro em si, do que tem do livro, o básico, nas 60 horas, já é difícil. Daí para você colocar mais o texto e tal...

345	I: Isso implicaria numa mudança curricular mesmo, né?!
346	B: É, só que daí, se você mudar para, não sei para quantas horas dá para mudar, são 4 horas por semana...
347	I: São 60 horas por semestre.
348	B: Tipo mudasse para 80 ou 72, não sei se daí ficaria bom na extensão. Ou fazia ao invés de duas horas por dia, fazer três horas por dia, daí não sei...
349	I: Ou diminuir o número de lições, entendeu? O professor precisa de mais tempo para completar o A1, mas aí sobra mais tempo para trabalhar outras coisas...
350	B: É, e daí isso também seria positivo, porque a pessoa teria mais contato com materiais autênticos. Não sei se seria necessariamente ruim, ela demorar mais tempo para completar. A pessoa não gostaria, claro...
351	I: Esse é o seu prognóstico logo de cara, que os alunos não seriam tão fãs...
352	B: E dá para entender, né?! Mas em termos de qualidade e profundidade, a longo prazo, se todo, se demorasse três semestres para atingir cada nível... acho que... se você comparasse o B1 que está agora com o B1 dentro desse plano, teria uma diferença maior, né?! <sup>[L]</sup> <sub>[SEP]</sub>
353	I: É, seria um B1 mais consistente.
354	B: Tá joia, XXX. Muito obrigado!

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft B)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 8

**Datum:** 29.06.2016

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 1:27:44

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (männlich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 23

**Transkribient:** Thiago Mariano

- 1 I: Hoje é dia 29/06, 14:20, faz um tempo que você deu as aulas. Você deu no intensivo.
- 2 B: Aham... quatro meses por aí, tres quatro meses...
- 3 I: Você lembra qual era o nível da turma?
- 4 B: É Alemão V.
- 5 I: Todas as aulas, né?
- 6 B: Todas as aulas foram no Alemão V.
- 7 I: E era sua própria turma, né?
- 8 B: Isso, era minha própria turma.
- 9 I: Turma própria no intensivo, certo?
- 10 B: Isso.
- 11 I: Você conseguiu fazer todos os textos assim intercalados? Você lembra mais ou menos como é que...
- 12 B: Eu acho que a gente fez a *andersartig* e a *Rotkäppchen* num dia e no outro, seguido. E o Tawada eu fiz um pouco antes. Foi o primeiro que eu fiz, eu acho que eu fiz até antes do carnaval, porque esse intensivo foi dividido no meio certinho pelo carnaval. Foram quatro semanas de aula, duas semanas carnaval, mais duas semanas. Eu acho que eu fiz a Tawada antes do carnaval e as outras duas eu fiz mais para o final.
- 13 I: Mas mesmo assim, não foi assim: "Ah, hoje nós vamos fazer uma aula" e

	aí voce fez todos de uma vez assim? Foi uma coisa mais interc alada, né?!
14	B: Não, não... eu acho que eu fiz uma aula por texto, e duas horas, né?! Como se fosse... depois a gente pode até conversar sobre isso, acho que para Tawada teria que ter sido até um pouco mais.
15	I: Tinha que ter sido mais, eu percebi.
16	B: Mas, acontece.
17	I: Acontece.
18	B: É, eu já tinha avisado para eles desde o primeiro dia já, que a gente estava com tudo planejado.
19	I: Eram só três também, né?
20	B: Eram só três textos. Porque os outros três a gente já tinha feito no semestre antes, né?!
21	I: Já tinha feito antes. Então beleza. Vamos começar pela aula da <i>Rotkäppchen</i> , pode ser?
22	B: Pode ser.
23	I: Então eu escrevi ali mais ou menos como é que foi a aula, só para você lembrar. Você começou perguntando: quem é <i>Rotkäppchen</i> ? <i>Wie ist die Geschichte? Welche Figuren gibt es?</i> Daí eles foram falando, tal... daí você falou sobre a história, a narrativa da história e depois você já pediu para eles lerem o texto. Depois você perguntou o que aconteceu com o lobo e aí você deu duas perguntas para eles discutirem em grupos: <i>Folgte Rotkäppchen den Befehl der Mutter? Macht der Wolf etwas Böses? Wurde er bestraft? Gibt es am Ende eine Moral in der Geschichte?</i> E aí eles discutiram e você falaram um pouco no pleno mesmo sobre isso.
24	B: Aham.
25	I: Daí...
26	B: Eu fui para o Kafka, né?!
27	I: Você foi para o Kafka. Aí você perguntou: <i>Was macht die Maus falsch?</i>
28	B: Que era a mesma pergunta para o lobo.
29	I: Aí você perguntou: <i>Ist die Richtung wirklich falsch?</i>
30	B: Porque ele insinua que a outra direção daria na mesma, né?
31	I: Porque não tinha... na verdade o rato não tinha escolha, né?!
32	B: É, ele não tinha escolha.
33	I: Daí você perguntou também: <i>Gibt es am Ende der Fabel eine Lehre?</i>
34	B: Aham...
35	I: E aí eles falaram o que eles acharam.

- 36 B: Eu lembro levemente da discussão. Tinha gente que falava que sim, tinha gente que falava que não...
- 37 I: É, eu acho que acusticamente também, tem um problema em uma das câmeras, na outra, que o microfone começa fazer um chiado... e você não entende tudo, sabe? E você não entende tudo, sabe?
- 38 B: Aham...
- 39 I: E, às vezes, como os alunos estavam mais longe da câmera também ficou pouco inteligível o que eles estavam falando. Mas eles falaram assim: "*Er wird sterben, egal welche Richtung er läuft*", "*Die Welt wird immer enger, man sollte darüber nachdenken, bevor man handelt*", "*Das ist das Schicksal*".
- 40 B: Ah, sim. Agora eu me lembro.
- 41 I: É, eu anotei algumas coisas. Aí você pergunta: "As morais são diferentes?" Aí eles dizem: "Ah, elas são parecidas", ou "Elas são opostas", porque a Chapeuzinho Vermelho podia escolher continuar no caminho e o rato não, tal... e aí você deu a última atividade que era em grupo: "*Wie wäre es, wenn Kafka Rotkäppchen geschrieben hätte?* Escrevam um conto em grupo, com base na fábula."
- 42 B: Aham...
- 43 I: Daí eu queria te perguntar, assim em linhas gerais, quais eram os objetivos de aprendizagem durante essa aula? Você conseguiu sintetizar isso para você?
- 44 B: Eu pensei... assim, eu tenho que confessar já de cara que eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com *Märchen*, porque eu não gosto muito. Então, da outra vez que eu tinha trabalhado com *Frau Holle*, o que eu tinha feito... foi mexer mais com o lado estrutural da fábula. Então o que eu trabalhei na *Frau Holle* foi mais essa ideia dos paralelismos, né?! Então você tem uma irmã boa e uma irmã má, uma recebe uma chuva de piche, outra recebe uma chuva de ouro. É... as descrições de ação são paralelas, só que uma faz as coisas e a outra não. Então eu quis mexer mais com esse lado da estrutura, né?! E aí quando eu fui mexer de novo, eu falei: "Ah, eu não vou ficar na monotonia de novo ir para essa coisa...", porque toda *Märchen* tem isso, né?! A *Rotkäppchen* também vai ter a coisa da repetição...
- 45 I: Ainda mais *Chapeuzinho Vermelho* que todo mundo conhece, né?!
- 46 B: É, todo mundo conhece, etc. Daí eu falei: "Então eu posso mexer com outro lance de gênero textual que é a moral da história", né? E a ideia é... acho que a gente tinha discutido isso até em aula, né?! A moral é sempre meio conservadora, né?! No sentido de assim, você tem que obedecer seus pais, não saia sozinho de noite... e é uma coisa meio *kindisch*, meio infantil, ela é direcionada para crianças nesse sentido: "Ah, obedeça... não seja curioso, não fique perguntando das coisas, basicamente seja uma criança comportada e etc..." Aí eu quis brincar com isso, né?! E uma fábula, ela funciona mais ou menos do mesmo jeito, a diferença é que normalmente ela lida com animais, né?! Os personagens são animais, né?! Então é o gato, o



cachorro, a cigarra, a formiga, etc. Daí eu tive essa ideia de eles prestarem mais atenção para isso da moral e a gente poder fazer a discussão a partir da *Kleine Fabel*. E daí esse exercício de reescrita no final, a minha ideia foi ver para que lado que eles iriam pender mais ou menos. Se era para o lado do absurdo, mais seca, mais violenta, que era o caso da *Kleine Fabel*, ou se eles iam... pelo outro lado de tentar construir uma moral, ou tentar interpretar o Kafka nesse sentido... porque eles tinham essa liberdade, né?! Quer dizer, eu falava: "Ah, se o Kafka tivesse escrito", e a gente tinha acabado de ler uma coisa do Kafka, por isso que eu tinha pensado isso, "se tivesse reescrito...", de duas uma, ou eles iriam pender para o lado da *Rotkäppchen* e iam colocar um elemento kafikiano na coisa, mas a moral iria continuar ali, ou eles iriam pular para a coisa do absurdo, né? E a maioria deles, por isso que eu queria achar e te entregar os textos, mas a maioria deles fez o que: reescreveu a história basicamente como ela era, mas deu algum jeito de insinuar que a *Rotkäppchen* não tinha outra saída.

47 I: Aham...

48 B: Então teve essa transformacao da moral, digamos assim... acaba ficando sem moral, né?! Se ela não tinha saída, se ela não tinha escolha, ela acabava não...

49 I: Ela não tinha escolha no sentido de que ela teria que falar com o lobo, ela teria que interagir com o lobo de qualquer jeito, é isso?

50 B: É... tinham algumas em que... eu lembro de algumas assim de cabeça... tinha alguma em que o lobo não se dava mal, ele comia todo mundo e ia embora e acabava a história. É... não tinha a cena do salvamento quando apareceu o Jäger... tinha uma em que a Chapéuzinho encontrava o lobo no caminho e o lobo indicava...

51 I: Que não é um *Happy End*, né?!

52 B: É, elas impreterivelmente foram para uma coisa que não era um *Happy End*. Que não eram uma coisa assim...

53 I: Porque o rato também não tem um *Happy End*, né?!

54 B: Não, de jeito nenhum. Eu lembro que tinha uma que eu acho que era uma das mais marcadas, que o caçador escravizava a *Rotkäppchen* e a avó, falava assim: " Ah, eu salvei vocês e agora vocês me devem a vida, então vocês vão ser minhas servas para sempre", ou coisas desse tipo. Mas o que o... principal foi brincar com essa coisa da moral e aí justamente opor isso a uma história que se constrói como uma fábula, que tipicamente tem uma moral, mas tem um final falso, uma coisa que você não sabe o que fazer.

55 I: É uma... na verdade a moral dessa fábula específica não é muito clara, né?!

56 B: Não, e é por isso que eu discuti com eles. Quer dizer, você pode interpretar como isso do distingue, realmente, pode ser uma moral nesse sentido, né?! Não adianta: "*Egal in welche Richtung.*" Ou você vai para a armadilha... é mais ou menos entre a faca e o queijo, né? Entre o gato e a

	armadilha...
57	I: Sim... e a ratoeira.
58	B: Exatamente. É... mas daí o gato vem com essa frase enigmática: "Voce só precisava ter mudado de direcao." Mas aí... o que é legal é que no caso do Kafka voce constrói a moral a partir das personagens nas quais voce acredita, ou eu nao acredito em ninguém, parece que ele tem esse ponto de vista externo assim: "Nao, isso aqui é tudo...."
59	I: Cético, né?!
60	B: E voce pode interpretar isso como uma alegoria, mas aí é uma alegoria do que? Também fica em aberto. É uma alegoria da vida? Como eles tinham pensado nessa coisa do destino. É uma alegoria de alguma outra coisa que a gente nao sabe o que é, tal...
61	I: Daí quando voce propoe estabelecer essa relacao entre <i>Rotkäppchen</i> e Kafka, que é bem inusitada, voce presumiu que os alunos trariam conhecimento prévio sobre a obra do Kafka? Porque voce fala: "Imagine que o Kafka escreveu" Talvez voce enquanto estudante de Letras Alemao, uma pessoa interessada por Kafka...
62	B: Eu vi que muitos deles partiram partiram ou do próprio <i>Kleine Fabel</i> , que talvez fosse a única coisa que eles conhecessem mesmo, ou criaram uma imagem de um Kafka muito mais cruel do que ele é, assim...
63	I: Uhum...
64	B: Um Kafka muito mais absurdo do que cruel mesmo, embora tenha uma cena de crueldade assim. É... mas eu acho que talvez tenha faltado isso assim... nao sei talvez direcionar a pergunta. Porque eu nao teria como dar essa <i>Vorkenntnisse</i> para eles, né?! Teria que ser um trabalho muito grande...
65	I: Um trabalho extenso...
66	B: Ler uma outra coisa e tal... eu pensei até em trabalhar com um outro conto dele que é o <i>Vor dem Gesetz</i> , mas era mais longo, daí eu falei: "Ah, nao, vai gastar mais tempo." <i>Kleine Fabel</i> também foi providencial nesse sentido, porque ele era um parágrafo, né?!
67	I: E... bom sobre os resultados eu já te perguntei...voce já contou um pouquinho... assim uma coisa que eu acho que... marcou bem essa aula, foi no sentido de voce partir do <i>Rotkäppchen</i> , introduzir esse elemento do Kafka e fazer os dois textos interagirem de uma forma criativa, os alunos daí também produzindo alguma coisa?! Eu só achei que na parte interpretativa do <i>Rotkäppchen</i> voce prefiriu deixar aquele senso comum assim do que a gente entende por <i>Chapéuzinho Vermelho</i> , voce nao procurou trazer nenhum outro viés interpretativo no sentido de desconstruir justamente um pouco essa moral da história que a gente conhece assim corriqueiramente, que é: "Continue no caminho, se voce sair do caminho voce vai ser castigado." Tem análises vinda da psicologia que dizem que é uma iniciacao sexual, que ela queria flertar com o lobo, justamente para ter essa primeira experiencia, etc. Voce preferiu...

- 68 B: Deixar no senso comum e talvez quebrar ele a partir...
- 69 I: É... nao sei nem se voce quebrou ele ou se voce relacionou com alguma outra coisa...
- 70 B: É, entendi, quebrou na relacao, mas a *Rotkäppchen* ficou como uma imagem de é isso...
- 71 I: Nao, mas voce colocou a *Rotkäppchen* em uma outra perspectiva, sem dúvida, né?! E partiu também da criatividade dos alunos. Voce consegue ver isso que voce fez na aula, voce consegue ver alguma relacao com a disciplina que a gente teve no semestre passado, assim...
- 72 B: Eu acho que a...
- 73 I: Voce fez alguma coisa conscientemente, pensando assim: "A gente viu isso, entao vamos fazer assim."
- 74 B: Fiz, eu acho talvez a diferenca para as outras tres aulas tenha sido que em algumas das outras aulas eu estivesse ainda interessado em aspectos um pouco mais gramaticais assim. É... talvez com excessao do Zé do Rock. Mas nas outras eu estava mais interessado: "Ah, vamos ver como é que isso daqui funciona, e etc." E eu acho que nessas aí todas eu tentei sempre ir para algum aspecto estético do próprio texto, né?! Talvez a moral nao seja um dos aspectos mais interessantes, mas está ali, né?!
- 75 I: É um traco do genero literário muito marcante.
- 76 B: Exatamente. Entao eu sempre tentava, digamos assim, destacar alguma característica que me interessasse no genero ou no próprio texto, e aí eu partia para a construcao das atividades a partir disso. Daí eu pulei para fora dessa coisa... talvez porque a turma fosse mais avancada, deu uma ajudada assim... mas eu... e era uma turma de Alemão V boa, tem turmas e turmas de Alemão V... e isso também deu uma ajudada, porque daí eu também ficava menos preocupado em assim: "Ah, vou explicar como é que funciona a gramática e etc." Eu acho que dá para a gente trabalhar a gramática, mas fica meio *langweilig*. Dá para trabalhar de outro jeito gramática. Gramática a gente trabalha de tantos jeitos, quer dizer, é mais legal dinamizar o texto.
- 77 I: Ou talvez, dá até para fazer com um texto literário, mas depois de fazer um trabalho mais assim, né?! Voce valorizou a literariedade do texto, e daí depois, a partir daí, voce pode fazer um trabalho de gramática que vai para outra direcao, né?!
- 78 B: Sim, sim.
- 79 I: Mas nao: "Vamos ler o texto literário para ver quais regras gramaticais que ele usa." Uma das conclusoes que a gente poderia ter tirado da disciplina é que seria uma pena voce chegar e falar: "Leiam esse texto e agora vejam como é o uso do dativo e tal..."
- 80 B: É, pois é.
- 81 I: Uma última pergunta sobre *Rotkäppchen*: por que Kafka e *Chapéuzinho Vermelho*? Eu fiquei com a impressao que voce como leitor gosta de Kafka.

	Eu acho que em uma outra aula nossa voce já tinha trazido esse texto e tinha feito uma...
82	B: Ah, é que daí era com o <i>Präteritum</i> , era um trabalho com o tempo.
83	I: É, e eu achei super legal também, eu nao estou criticando, tá? Eu estou só perunguntando por que?
84	B: Nao, nao... é...
85	I: É esse interesse pessoal mesmo, assim?
86	B: Sim, mas eu acho que tem dois outros motivos. Um é pelo motivo prático que eu falei que nao pode negligenciado que o conto era muito curto, entao era legal de trabalhar com ele, porque voce podia partir logo para a discussao. E o segundo motivo é porque ele também tem a ver com escolha de caminho.
87	I: Uhum...
88	B: Que é uma coisa que tem na <i>Rotkäppchen</i> também, entao eu tinha pensado nisso, né?! Que a moral é digamos assim construida a partir disso, né?! Que a ela faz um desvio e daí ela chega na casa da avó. E aí isso dá tempo para o lobo ir lá e comer a vó e se fantasiar, e etc., né?! Isso que ela faz de errado, digamos assim. E o <i>Kleine Fabel</i> também trabalha com isso, dá a ideia de um caminho. Voce tem que seguir um caminho ou outro.
89	I: Ou nao, né!? Nao importa... Tá, entao partindo agora para a aula do <i>andersartig</i> . Vou te lembrar só um pouquinho também o que voce fez só para reavivar sua memória. Acho que voce já começou pedindo para eles trabalharem em grupos de tres pessoas. Voce deu duas imagens para eles, que eu acho que eram pinturas da Hildegard, nao é?
90	B: É, uma era uma pintura dela e a outra era uma foto como se fosse de ruínas. Era alguma cidade em ruínas... eu acho que era Leipzig...
91	I: Era Leipzig?
92	B: É, era Leipzig em ruínas.
93	I: E uma foto assim... real daquele tempo?
94	B: Isso, da cidade depois dos bombardeios, justamente.
95	I: Tá. E a foto dela? A pintura dela? O que tinha na pintura dela?
96	B: Ai, era... voce já deve ter visto as pinturas dela...
97	I: Eu acho que eu sei qual é.
98	B: Elas sao meio infantis assim... e aí era uma que tinha uma figura meio feminina que estava soterrada. Só que como a coisa é colorida e meio infantil, assim, um traco meio infantilizado, quando voce ve de cara voce nao ve aquele elemento meio inquietante, assim. Ve essa daqui! Será que é essa?
99	I: Eu acho que é essa.

- 100 B: Nao, ou é?! Nao, é essa sim! É essa mesmo! Ela está escondida, ou soterrada, alguma coisa assim, meio triste, né?! E aí eu tinha deixado ela em aberto, e aí depois eu falei: "Ah, é dela e depois aconteceu isso com ela."
- 101 I: Depois voce deu o *Aha-Effekt*. Tá, entao primeiro eles viram essas fotos, discutiram, voce perguntou: "*Was haben die Bilder gemeinsam? Was ist unterschiedlich? Welche Gefühle und welche Bilder beschreiben diese Bilder? Was zeigt dieses Bild?*" Eles responderam: "*Krieg, Chaos, Kinder, Einsamkeit, Schloss, Tiere, Katzen, Mühl, Dreck.*" Eu fui anotando as palavras que eles responderam. "*Wer hat das Bild gemalt? Ein Kind oder ein Erwachsene?*" "*Es sieht kindisch aus*" eles falaram. "*Die Bilder sind düster, chaotisch*", acho que isso foi voce quem falou. "*Die Bilder von Kindern sind fröhlicher*", voce comentou. Acho que voce já foi dando assim as dicas de que nao era uma crianca.
- 102 B: Nao, esse eu acho que é da Tawada, continua lá. Ideogramas é...
- 103 I: Aí voce pediu para eles lerem o Texto do Peter Handke *Lied vom Kindsein*.
- 104 B: Aham...
- 105 I: E aí, nao ficou claro para mim se era o texto inteiro, porque ele é relativamente longo, ou se era só uma parte.
- 106 B: Nao, era só um pedaco.
- 107 I: Voce lembra qual pedaco?
- 108 B: Nao, mas eu tenho em casa, eu acho.
- 109 I: Se eu te mostrar o texto voce lembra?
- 110 B: Eu acho que é o comeco, será que é o comeco?
- 111 I: Voce manda eles olharem as perguntas e discutir qual pergunta combina com as fotos. Era essa a atividade.
- 112 B: Ele é bem longo, né?! Mas eu acho que era o comeco. Eu acho que eu ia até aquele: "*Das eine Ich, der ich bin, nicht mehr sein werde.*"
- 113 I: Eles ficaram meio confusos com essa frase.
- 114 B: É... que é bem esquisitinha mesmo. Eu acho que do comeco até aí, se eu nao me engano.
- 115 I: Entao daí, voce pediu para eles lerem e: "*Die Fragen unterstreichen, die zu den Bildern passen.*"
- 116 B: Aham...
- 117 I: E eles responderam: "*Warum bin ich hier und nicht dort?*", "*In de, Bild gibt es viele Tode*", "*Eine traurige Situation*", "*Die Kinder, die nicht verstehen, was die Situation bedeutet*", "*Die Kinder, die überleben, fragen das*", "*Spricht über das Böse*", "Por que isso acontece comigo? Perguntam as criancas. Se é algo pessoal?", "*Sie verstehen nicht, dass es Freunde und Feinde gibt.*"
- 118 B: Ah, será que... eu acho que talvez eu tenha feito uma edicao. Eu acho que

	eu cortei um pedaco, uma coisa assim. Porque tem uma parte que ele pergunta: <i>"Gibt es wirklich das Böse?"</i> Aqui!
119	I: Onde?
120	B: Aqui, olha! <i>"Gibt es tatsächlich das Böse und Leute, die wirklich die Bösen sind..."</i> É, está no trecho mesmo que a gente selecionou. É, não entendiam essa experiencia da guerra, né?! Nesse sentido: "Ah, por que eles sao os malvados? Ou tem alguém que seja os malvados?"
121	I: Não entendiam o que estava acontecendo.
122	B: É.
123	I: Tá, daí a minha pergunta é: qual foi o objetivo dessa atividade? Por que voce escolheu este texto específico?
124	B: Era mais para eles entrarem nessa atmosfera da crianca. Porque o filme ele é, digamos assim, ambientado na guerra, mas na verdade nem é citado quem bombardeou e quem foi bombardeado. Voce sabe que os alemaes foram bombardeados, mas porque o filme está feito em alemao, né?!
125	I: Voce presume...
126	B: É uma experiencia de guerra, mas não tem nenhum tipo de colocacao geopolítica nesse sentido. É uma experiencia puramente traumática, assim nesse sentido de que essas perguntas ali dentro caberiam: "Quem sao os maus, quem sao os bons? Quem está do lado de quem e etc.?" Quer dizer: aquelas crianas ali não entendiam. E acho que também tinha essa coisa das identidades, mas eu acabei trabalhando nisso, que tinha a ver com a esquizofrenia dela, né?!
127	I: Aham... no filme também tem esse lado?
128	B: É, no filme é pouco trabalhado, embora depois que eu tenha falado alguns deles tenham respondido... porque eu fiz algumas perguntas específicas sobre alguns aspectos estéticos do filme e alguns deles tinham respondido nessa direcao, assim.
129	I: Eles deram subsidios assim de como eles ligaram o filme a esquizofrenia dela?
130	B: É...
131	I: Ou como voce liga isso?
132	B: Eu não sei é difícil. Mas alguns deles falaram que tinha essa coisa de uma desidentificacao, porque as figuras eram praticamente só tracos, né?! Ninguém era muito individualizado, as coisas eram bem transparentes, elas passavam umas pelas outras, etc. Vários deles interpretaram isso como um aspecto de memória, né?! Que a memória enfraquece, voce lembra das coisas meio que esquematicamente, mas alguns foram para essa coisa de quem ninguém tinha muita identidade ali, nem ela mesma, né?! A não ser pela voz que narra.



133 I: Que nem era da criança...

134 B: É, já era do adulto.

135 I: Já sugeria uma pessoa mais velha... olhando para trás, né?!

136 B: É.

137 I: Que inclusive também reflete uma pergunta que voce fez sobre a perspectiva, né?!

138 B: Isso.

139 I: É a menina que está contando, quem é que está...

140 B: É, porque tem uma... no filme a perspectiva é a da menina visualmente, mas na narrativa a perspectiva é da pessoa que está ela mais velha contando a história.

141 I: Entao deixa eu te fazer uma pergunta mais concreta: como é que voce relaciona o texto do Peter Handke com o video? Porque claramente voce tentou fazer uma relacao aqui, certo?

142 B: Relaciono nesse sentido de que os dois tentam apresentar uma perspectiva infantil, né?! Que é o que ele faz no *Lied vom Kindsein*. Era mais isso, também que eles entrassem nesse clima de assim: "Ah, tomando uma perspectiva infantil." Uma ingenuidade talvez fingida, mas de qualquer jeito, né?! Uma visao relativamente ingenua do mundo, e etc. E como que mesmo de uma perspectiva infantil essas perguntas sao postas, né?! Porque é uma... tem uma ingenuidade, mas ela nao se furta a essas perguntas: "Quem é o bom, quem é o mal? Será que eu existo mesmo? O que é o tempo?" e esse tipo de coisas. Talvez as respostas sejam infantis. Mas isso tem a ver também com o tratamento que ela dá para esse trauma dentro das pinturas dela, né?! Quer dizer, parece infantil, de uma perspectiva infantilizada em um primeiro momento, mas quando voce começa a ver a coisa mais a fundo tem uma coisa inquietante ali, tem uma pergunta sendo posta.

143 I: Uhum. Daí voces partiram para ver o video, né?! Até esse momento aqui voces tinham lido o texto do Peter Handke.

144 B: Isso.

145 I: Aí alguém perguntou o que era *andersartig*, aí voces traduziram ou parafrasearam com "*exotisch*", "*diferente*", né?!

146 B: É.

147 I: "*Was hat sie im letzten Satz gesagt?*", "*Ich war die einzige, die überlebte*", "*Was hat sie am Anfang gesagt?*", eles tiveram ali problemas de compreensao, né?! E aí voce falou assim: "*Jetzt kommt eine Überraschung: Das Kind, das in dem Video war, hat das Bild gemalt.*" Aí voce falou ela se chama Hildegard Wohlmgemuth. Voce apresentou a autora, sobre a qual o video trata e que havia pintado a pintura que eles tinham trabalhado. Voce foi para o texto: "*Jetzt lest bitte den zweiten Text, das ist eine kleine Biografie.*" Aí a minha pergunta: qual texto foi esse e com objetivo foi feita a leitura?

	Voce lembra qual texto voce usou?
148	B: Era uma biografia de internet assim.
149	I: Era do Wikipedia?
150	B: Nao...
151	I: Era um texto que a XXX usou depois?
152	B: Nao sei... nao sei mesmo.
153	I: Porque a XXX estava presente nessa aula?
154	B: Nao, foi na Tawada. No <i>andersartig</i> ela nao estava nao.
155	I: Tá, pode ser que eu estou confundindo as bolas.
156	B: Tá, mas era uma biografia meio curta assim, que falava um pouco sobre a esquizofrenia, que muitos reportavam como uma espécie de consequencia... os focos eram a esquizofrenia e a arte, que foi meio que uma saída para ela. E daí até entao eles nao sabiam desse desenlace, né?! De que ela depois desenvolvia esquizofrenia, que por conta de nao conseguir gerir uma vida prática ficou durante muito tempo vivendo como uma sem teto, meio que pedindo esmola, etc.
157	I: E...
158	B: E na verdade eu queria dar mais elementos para eles brincarem quando eles fossem fazer as interpretacoes mesmo.
159	I: Elementos assim do contexto social, histórico do video?
160	B: É, isso. Porque a gente já tinha falado um pouco dos ataques aéreos, sobre essa perspectiva infantil que nao distingue amigos de inimigos. Nao pelo menos no sentido que os aultos veem isso. E depois do que foi mesmo, como ela resolve essa crise dela.
161	I: Tá, e daí voce deu perguntas para eles e falou assim: " <i>Jetzt Fragen zum Text.</i> " E deu as seguintes perguntas: " <i>Warum sind alle Figuren im Film durchsichtig gemalt? Warum gibt es keine Farben? Warum stehen Flecken im Hintergrund? Welche Rolle spielen Ton, Musik und Geräusch? Wird der ganze Film durch die Perspektive des jungen Mädchens erzählt?</i> " E aí voce deu as perguntas e falou: "Discutam em grupo, depois a gente ve o filme de novo. E daí a gente discute de novo sobre esses aspectos.
162	B: Aham...
163	I: Daí eu acho que aquilo que eu estou colocando ali já é produto da discussao que vem depois. O que os alunos foram falando.
164	B: É, é isso mesmo... que daí eles... isso eu tenho escrito também. As respostas deles, né?!
165	I: Tá. Por que as figuras no filme sao transparentes? "Porque eles sao fantasmas", "porque eles nao tem sentimentos..."

166 B: É, daí teve bastante interpretações: "Porque eles morreram", "porque é uma lembrança...etc." E essa coisa das manchas eu não lembro se eu cheguei a falar que eu tinha visto em sala, né?! Mas na verdade é que tudo é transparente, feito só com traços, e o fundo é como se fosse um fundo de papel, é como se ela estivesse escrevendo aquilo e só tem duas manchas pretas que aparecem mais fortes. Que é o porão, a primeira vez que ele aparece ele é uma mancha preta, e ela não quer entrar meio porque chega naquela mancha preta, e a bomba depois. Ela explode como uma mancha preta. Então, meio que por similaridade você liga esses dois elementos. É um recurso meio básico assim, mas eu achei legal chamar atenção para ele.

167 I: Sim, sim.

168 B: E aí o lance do *Ton, Musik und Geräusch* eu lembro que era justamente isso, porque o filme começava com uma trilha de piano bem calma e com a voz dela, e o único grande ruído que tinha no filme era quando os aviões chegavam. E a música continuava, era como se eles se sobrepusessem a música, quando chegavam os aviões. Era como se travavam a música, mas ela continuava tocando ali embaixo, né?! Eu queria que eles prestassem atenção nisso. Claro que eles também pensaram em outras coisas, deram algumas outras interpretações.

169 I: A própria voz dela...

170 B: A voz dela, exatamente. Que também é interrompida quando o ruído chega.

171 I: E é uma voz tremula, debilitada...

172 B: É, parece de uma pessoa velha e debilitada, meio cansada, num tom meio melancólico, assim de...

173 I: E ao mesmo tempo um pouco infantil mesmo. Quando ela conta: "Ah, eu era assim e eu era assado." Sem se auto-criticar muito, né?!

174 B: Porque ela não prestava atenção e gostava de ficar desenhando, mas meio que só reportando aquilo.

175 I: Só reportando aquilo como se, na verdade, o fato dela ser diferente não fosse um problema...

176 B: Isso.

177 I: E na verdade não é, né?! Acabou salvando ela...

178 B: É, exatamente. Ironicamente acabou salvando. E daí o lance da perspectiva era isso, mais que... imageticamente ele trabalha com uma perspectiva, que é justamente a da... eu digo assim que não tem uma moldura, que assim seria uma montagem mais tradicional: "parece uma mulher velha, ela em uma cama de hospital que começa falar e daí você entra na lembrança, né?" Você começa direto com a lembrança e só tem visualmente o nível da lembrança, não aparece ela envelhecendo depois...

179 I: Sim.

- 180 B: E aí voce tem o nível da voz que está narrando como se fosse um passado.
- 181 I: E eles falaram de uma terceira perspectiva, voce lembra?
- 182 B: É daí eles acharam...
- 183 I: Voce acha que eles viajaram, eu nao consegui acompanhar...
- 184 B: É, eles viajaram. Foi o XXX que falou isso, mas....
- 185 I: Teve gente que falou uma perspectiva só, porque a menina e a mulher sao a mesma pessoa...
- 186 B: Eu nao lembro no que ele tinha pensado... mas ele pensou em tres perspectivas diferentes.
- 187 I: É... eu escrevi duas e a terceira eu nao consegui...
- 188 B: Nao, era... eu nao lembro se era o desenho, alguém que estava escrevendo aquilo.
- 189 I: É...nao, se parar para pensar pode até ter razao, né?!
- 190 B: Nao... eu digo uma viagem, nao é no sentido ruim... mas...
- 191 I: É, agora voce falando, ainda tem a narrativa gráfica, né?!
- 192 B: Porque o fundo era meio que um papél envelhecido, com se alguém tivesse...
- 193 I: É a pessoa está contando o que está acontecendo, mas aí tem alguém desenhando ilustrando aquilo, seria uma segunda perspectiva, e ainda tem a menina, né?! Mas assim... nesse bloco de perguntas aí que voce fez, se voce pudesse sintetizar em algumas palavras assim, qual foi o objetivo dessa atividade? Voce conseguiria fazer isso agora pensando assim?
- 194 B: Foi chamar atencao deles para alguns aspectos estéticos do filme, ponto final. E daí linguisticamente eles poderem descrever e falar sobre isso, né?! Justamente com a rede de associacoes que a gente tinha feito, com palavras que a gente tinha pego antes, e etc. Mas foi basicamente foi isso: chamar atencao deles para esses aspectos.
- 195 I: E voce acha que voce alcançou esse objetivo? Eles fizeram isso em alemao?
- 196 B: Fizeram, escreveram tudo em alemao. Ah, eu acho que... eu nao sei... eu gostei da minha aula do *andersartig*, assim modestia a parte. Eu acho que deu certo, foi uma das que mais deu certo. A da Tawada e da *Rotkäppchen* eu já tenho auto-críticas assim. Mas... eu nao lembro... eu lembro que a da Tawada foi muito corrida assim... talvez a *andersartig* tenha sido um pouco também. Eu nao lembro agora se foi apertado ou nao, mas eu acho que foi ok...
- 197 I: Eu fiquei com a impressao, eu vi elas uma vez só também, né?! Eu tive impressao que ela foi mais redonda, assim...

198 B: É, né?!

199 I: Voce conseguiu fazer o *timing* das atividades também melhor.

200 B: Pois é, pois é.

201 I: É... voce ve alguma relacao entre a maneira que voce concebeu essa aula e a nossa disciplina?

202 B: É... daí de novo entram esses aspectos estéticos, né?! Uma coisa que me marcou muito foi quando a gente... voce trouxe aquele exemplo de *Didaktisierung* que a gente até ficou brincando: "capaz que um aluno vai escrever isso aqui, que tinha uma interpretacao muito complexa do..."

203 I: Do *Kleingeld*?

204 B: Isso, do *Kleingeld*.

205 I: Tá.

206 B: Daí eu achei legal, porque ele chamava a atencao para determinados aspectos estético-visuais do filme, que eu confesso que nem eu tinha visto assim. Eu vi o filme e daí depois eu fui ver de novo e falei: "Nossa, verdade! Tem o lance do aquário, né?" O executivo está como se fosse no papel do peixe, né?!

207 I: Numa redoma...

208 B: Dentro do aquário, dentro de uma redoma, em um mundo fechado, e etc. E aí eu pensei: "É tao mais legal voce chamar a atencao para essas coisas, voce despertar o possível espectador, que é o seu aluno, para esse tipo de coisa do que..." Porque meu trabalho foi um trabalho de enredo, né?! Quando eu fiz o *Kleingeld*.

209 I: Que é o que a gente tende a fazer, né?!

210 B: Que é o que a gente tende a fazer...

211 I: É compreensao textual na verdade, né?!

212 B: Eu pausava o video e falava: "Como é que vai continuar?" É... voce transforma o filme num texto como se fosse, mais ou menos isso. E isso foi uma das coisas que me marcou, eu falei: "Ah, vai ter outro filme, entao eu vou tentar prestar atencao nessas outras coisas, nessas possíveis interpretacoes visuais e sonoras, etc., que sao elementos cinematográficos, propriamente ditos, né?!" Porque se fosse um texto voce teria que veicular de outras formas... é... chama atencao para a mídia do video mesmo. Porque foi o que a gente viu, foi isso que a gente trabalhou basicamente, né?!

213 I: Sim, legal, legal. Entao vamos para a Tawada?

214 B: Tá. A Tawada foi a aula mais apertada e a mais viajada, e eu acho que uma coisa tem a ver com a outra.

215 I: Assim, eu achei... posso dar minha impressao sem te influenciar muito assim... mas eu achei, já que a gente está falando da aula em específico,

que ela começou super legal, as atividades propostas foram introduzindo assim... suscitando uma reflexão super pertinente, ativando o conhecimento prévio do aluno e já... questionando coisas sobre a própria língua, sobre a língua estrangeira, sobre a concepção de língua de uma maneira que ativava os sentidos deles, e dava essa possibilidade de desenhar, de descrever a língua através de um desenho, de uma paisagem, né?! Que vai muito de encontro com as coisas que a gente viu na disciplina, você concorda?

216 B: Sim.

217 I: Essa coisa de aprender com todos os...

218 B: Sentidos.

219 I: Os sentidos, tal... mas eu acho que aí o *timing* não foi legal, entendeu? Você deixou muito tempo para o pessoal... e daí, eu não sei se você concorda comigo, acho que a XXX contribuiu um pouco para o *timing* ficar mais espaçado, porque ela não conseguiu ficar quieta ali...

220 B: É, ela não conseguiu gravar assim de boa, mas...

221 I: E aí vocês ficaram meio que se distraíndo e ela se distraía com os alunos, e aí você acabava se distraíndo junto... eu vi até você dando uma olhadinha no relógio, mas não surtiu o efeito que teria que ter surtido, eu acho...

222 B: Sim, sim...

223 I: De cortar, de falar assim: "Ah, está bom, já fizeram o desenho e tal..." E... uma coisa que faltou um pouquinho assim para o meu gosto é apresentar um pouco o resultado, porque eles fizeram pictograma, eles fizeram a *Landschaft* deles, mas eu não vi... eu não vi, você, se você viu, você foi olhar assim de relance...

224 B: É que eu sabia que eu ia receber os papéis depois...

225 I: Você ia receber, né?! Mas eles entre si não tiveram esse momento, sabe?! De falar: "Olha que legal o seu! Ah, porque você assim? Porque você fez assado?"

226 B: É, né?!

227 I: De negociar as próprias percepções, né?! Que era uma coisa que a gente viu também na disciplina, que... a coisa da aprendizagem estética, ela é social também, né?!

228 B: Sim, sim.

229 I: Essa questão...

230 B: Qual é a tua posição...

231 I: De trocar as ideias e negociar significados, tal...

232 B: Aham...

233 I: Mas eu achei que a aula tinha muito potencial, e se você tivesse usado mais tempo... e aí uma outra crítica que eu faria é que sobrou pouco tempo



	para tratar o texto em si, né?!
234	B: É, por isso que eu falei que... ficou pouco tempo, mas talvez duas coisas que eu gastasse mais tempo era, justamente com a própria Tawada e a gente pensar um pouco mais sobre os textos com mais calma, por isso que talvez coubesse outra aula, e talvez valesse gastar um pouquinho mais de tempo assim, porque eu acho que foi meio rápido, teve um pessoal que ficou meio perdido...
235	I: Não entendeu muito bem...
236	B: Que falou: "Não, mas como é que funciona, e tal...", e xeu achei que a explicação ia ser suficiente, mas não foi. Mas isso aí também é teste. Se eu fosse dar ela de novo hoje eu faria isso, eu colocaria quatro horas, daí trabalharia já com mais calma com o texto, e uma explicação um pouco mais longa do que é o ideograma, talvez uma coisa um pouco mais didática, não sei, preparara assim um módulo, alguma coisa... Porque o problema é que eu fui direto para os ideogramas, daí o negócio ficava abstrato demais. Porque eles fizeram muito mais uma iconografia muito mais do que um ideograma. Eles juntavam os elementos visuais que eles... o que não é ruim também, o resultado ficou interessante. É, saiu uns bem divertidos assim.
237	I: Sim. Agora só recapitulando, você primeiro perguntou: " <i>Welche Begriffe verbinden Sie mit dem Wort Sprache?</i> "
238	B: Essas eu acho que são as perguntas, se eu não me engano.
239	I: Isso. " <i>Welche mit Muttersprache? Welche mit Fremdsprache?</i> " Qual era o objetivo da atividade?
240	B: É... ativação de Vorkenntnisse mesmo... deles terem as palavras... e... na verdade a gente pode descrever o funcionamento do ideograma como basicamente isso, como uma pequena listinha compactada de palavras que criam um novo significado. Então, digamos assim, era uma prévia do material que eles poderiam usar para trabalhar essas coisas. Sei lá: "Ah, o que você relaciona com Muttersprache?", daí muita gente relacionava coisas muito concretas, que é mais fácil você representar graficamente, mas coisas meio abstratas, por exemplo, <i>Kommunikation</i> , daí: "Ah, como é que você representa <i>Kommunikation</i> , né?!" Por exemplo, isso aqui, é engraçado que eles têm essa percepção de que alemão é abstrato e complicado, né?! Todo mundo fala isso. Daí, por exemplo, isso aqui, eu acho que deve ser uma representação de alguma coisa complicada ou lógica...
241	I: É, que tem uma estrutura.
242	B: Que você vê o funcionamento... e aí você vai ler, você relaciona uma coisa com a outra. O que ele relacionou com <i>Muttersprache</i> ? Como é que ele fez depois o ideograma com a <i>Muttersprache</i> . É uma primeira entrada linguística no negócio.
243	I: É, aqui você diz, né?!
244	B: E aí depois ela se transformou...

- 245 I: No que? Numa pegada visual?
- 246 B: É... acho que sim. Ideogramatica, sei lá...
- 247 I: A hora que voce falou do ideograma eu já corri para o google: "ideograma", o que é ideograma mesmo?
- 248 B: Eu nao lembro nem que exemplo que eu dei, mas é que, tipo, os exemplos legais eles demoravam um pouco. Um dos mais legais que eu acho que era um de brilho que eu nao sei se eu cheguei a dar lá.
- 249 I: Voce me mandou esse material.
- 250 B: Quais foram os ideogramas que eu usei eu nao lembro agora, mas... é que assim, voce tem que se deixar levar pelo ideograma, porque se voce for levar muito a sério e falar assim: "Ah, mas por que isso, mais aquilo, dá nisso?"
- 251 I: Nao funciona.
- 252 B: É, não. São umas somas meio... mas talvez mais exemplos assim. De novo, esse daí da estrela, que é sol mais vida, daí você pode falar: "Ah, ele ganha sua vida. O brilho vem do sol. Ganha seu brilho do sol." Sei lá, qualquer coisa assim, né?!
- 253 I: E essa questao de... porque é uma composicao, né?!
- 254 B: Isso.
- 255 I: Qual foi a sua ideia de transferir isso para o alemao e para a língua materna?
- 256 B: É, porque eu acho que linguisticamente o que a Tawada estava fazendo é: ela pulava para uma língua estrangeira, no caso o alemao, e ela tentava ficar num nível metalinguístico, digamos assim. Era o que ela estava tentando fazer. Ou seja, ela estava usando os próprios mecanismos da língua, na qual ela estava escrevendo, para refletir sobre aquela língua. Entao, naquela lá do... eu nao lembro o nome do poema... mas que tem o... que tem a coisa da harmonia, alguma coisa "*spielt die zweite Geige...*"
- 257 I: Que foi esse que você tratou na aula.
- 258 B: Foi esse que eu tratei na aula, exatamente. Por exemplo, ali ela meio que cria uma metáfora da sintaxe do alemão como um...
- 259 I: Uma orquestra.
- 260 B: Uma orquestra, exatamente. E daí o que eu pensei em fazer foi: "Ah, a gente começa então com o nosso elemento, que seria isso", tudo bem eles já estão em uma língua estrangeira, tem isso, né?! "Ah, então você vai escrever em alemão, o que voce fazendo. E daí agora você pula para a outra perspectiva, né?!" E aí, digamos assim, o movimento seria um movimento parecido com o da Tawada, só que a gente pularia para outra língua. Porque a gente tem que imaginar que o estranhamento dela é muito grande, pelo menos muito maior do que eles, quando eles vão aprender alemão, pelo

- menos em um primeiro momento. Porque o universo inteiro muda, né?! Quer dizer, você vai para o chinês, é uma língua sintética, não tem nada, não declinação, não tem conjugação...
- 261 I: Por isso a pergunta também... como é que pessoas que falam essas línguas com ideogramas aprendem o alemão, se é fácil ou se é difícil?
- 262 B: É, isso. Exatamente. Daí tem o salto para o outro lado, era isso que eu tinha pensado. Eles imaginarem assim: „Ah, agora como é que eu faço isso, né?!“ Eu imaginei o movimento contrário basicamente...
- 263 I: Sai de uma língua com alfabeto, com uma escrita familiar para uma totalmente...
- 264 B: Exatamente! Essa relação entre uma coisa e outra da Tawada... é que um ideograma é como se fosse uma metáfora, né?! Você vai juntando esses elementos, você metaforiza eles em alguma instância e você cria um significado semântico para aquilo, né?! É... tem um monte discussão legal sobre isso, assim. Tem gente que diz que semanticamente é errado, que ideograma é ideograma e acabou, que essas viagens de ficar recuando para raiz não tem nada a ver, e etc. E tem gente que é maluca por ficar encontrando raiz e achando coisas assim, e tal...
- 265 I: Tem gente que diz no final das coisas que é arbitrário?
- 266 B: Que é arbitrário. E acabou.
- 267 I: E tem gente que diz que não?
- 268 B: É, tem inclusive um caso do Aroldo de Campos que é bem divertido. Tinha um ideograma que era o ideograma acho que para a onda, se eu não me engano, e ele tinha um marcador semântico que era um marcador semântico que tinha alguma coisa a ver com água. Então era, assim, tem esse marcadorzinho, então esse elemento tem a ver com água, ele é um aquático de alguma forma. E depois vinha o ideograma de carneiro, e aí para muitos sinólogos isso era uma prova, eles falavam assim: "Olha, o que tem a ver um carneiro com onda?"
- 269 I: Não tem nada a ver uma coisa com a outra.
- 270 B: Não tem nada a ver uma coisa com a outra. Taí, é arbitrário. E daí ele acha na poesia português medieval, veja só a pira do cara, locuções em que os poetas falam que o mar está se encarnando, quando elas começam a se formar. E daí ele fala: "Será que é tão arbitrário assim?"
- 271 I: Porque também tem a espuma da onda que pode remeter...
- 272 B: Isso, e a ideia do chifre do carneiro que é um chifre curvado e etc. Daí não se posiciona, mas ele fala: "Bom, fica aí para vocês pensarem." Mas eu acho que tanto faz, assim, dá para a gente pensar isso como uma ficção e é divertido trabalhar com isso. Não importa tanto se: "Ai, é filologicamente correto ou não?", né?!
- 273 I: Você não se propôs também a ir tão fundo assim, né?!

- 274 B: Não, não... eu não me propus a discutir...
- 275 I: Pelo que eu entendi era mais essa viagem de se colocar na...
- 276 B: Do estranhamento, de se colocar...
- 277 I: De fazer a viagem ao contrário...
- 278 B: De se colocar nessa posição...
- 279 I: Mas você acha que eles pegaram essa ideia sua?
- 280 B: Pois é, talvez não. Talvez porque faltou essa coisa do ideograma assim. De eu explorar um pouco mais a fundo. Eu acho que fui muito... não impaciente, mas eu... é porque eu já li muito sobre, por isso que eu usei isso na aula, e aí eu pressupus assim: "Ah, todo mundo vai entender." E na verdade eu tive que ler para caramba para entender sobre, e eu falei: "Talvez essa parte tenha quebrado um pouco tanto o timing como a estrutura da aula, porque ela meio que fazia todo o resto, né?!"
- 281 I: É... daí você mostrou um vídeo da Tawada.
- 282 B: Isso.
- 283 I: E no meu áudio da câmera ficou horrível, ficou ininteligível, não conseguia nem... ficava só um barulho assim. Mas para eles não, porque vocês conversaram sobre o áudio?
- 284 B: É.
- 285 I: Qual era o vídeo para começar? Eu acho que eu sei qual é. É um do youtube mesmo, né? Uma entrevista dela?
- 286 B: É... do youtube mesmo.
- 287 I: Voce mostrou ele inteiro? Voce lembra?
- 288 B: Quanto tempo tinha? Eu acho que...
- 289 I: Deixa eu ver...
- 290 B: Eu acho que tinha, sei lá, uns três minutos no máximo, não tinha mais do que isso não.
- 291 I: Eu acho que é isso. E uma imagem bem estranhinha assim, né?!
- 292 B: É, foi esse mesmo. É... falando sobre ela, e depois ela, na parte da entrevista, ela relata um pouco sobre isso. Qual é a experiência de você escrever em uma língua estrangeira. E aí tem isso, que os *Komposita* em alemão têm um funcionamento ideogramático. Completamente. Streichholz. Voce junta um pedaço de um verbo com um substantivo e forma uma palavra, né?!
- 293 I: Uhum...
- 294 B: Então, apesar de todos os mecanismos de declinação, de conjugação e etc., você tem isso em comum, né?! Voce consegue fazer um composto... E tem uns que são maluquíssimos em alemão.

- 295 I: Tem uns que parecem arbitrários e tem outros que não, que fazem todo sentido...
- 296 B: É, completamente.
- 297 I: É... e com esse vídeo qual foi o objetivo?
- 298 B: Eu acho que a gente já estava discutindo essa coisa desses estranhamentos e qual era a imagem que você tinha da sua língua materna e da outra língua, e claro que tem isso de você contextualizar e falar: "Ah, quem é essa pessoa? Porque ela está escrevendo? Introduzir o autor...", mas eu acho que eu discuti um pouco também isso que ela fala sobre a experiência de escrever em uma outra língua... e parece que na *Lesung* ela faz uma brincadeira que é ao contrário, né?! Ela começa a ensinar japonês para os caras que estão na *Lesung*, que são falantes de alemão, presumidamente, né?! E aí ela começa a criar uns efeitos até meio cômicos, tem uma hora que o pessoal está rindo e tal... não sei do que, porque não dá para saber...
- 299 I: Vocês fazem a leitura do texto, daí você pergunta: "*Wie ist die Wortstellung auf Deutsch? Ist sie einfach?*" Daí eles falam: "*Sehr ordentlich*", "*Es gibt Kommaregeln*", eles leram o texto em grupos de três, né?!
- 300 B: Isso.
- 301 I: Aí você perguntou: "*Habt ihr es gelesen? Was habt ihr denn verstanden?*" "*Beschreibung der deutschen Wörter*", "*Sie macht Poesie*", "*Sie spricht mir Metaphern. Die deutsche Sprache ist wie Musik*", "*Was ist die zweite Geige?*", eles perguntam e alguém fala: "Ah, faz o acompanhamento", "*Der zweite Satz hat das Verb am Ende*", "*Das Subjekt kommt an erster Stelle normalerweise*". Daí você falou: "*Die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei*", "*Der Rythmus kennt aber keine Korruption*"...
- 302 B: É um trecho do...
- 303 I: Que é um trecho... acho que você queria perguntar o que ela quer dizer com isso, né?!
- 304 B: Aham...
- 305 I: "*Gibt es Aussagezeichen im Gedicht?*", "*Nein, wir können das aber verstehen.*" Aí alguém fala: "*Wenn sie ein Komma braucht, dann wechselt sie die Zeile*", que é o que ela faz, eu acho, né?!
- 306 B: Acho que é...
- 307 I: Ela começa um verso novo, esse é o marcador de vírgulas. Aí eu queria te perguntar... é... assim... foi interessante que eles perceberam essa metáfora da música com a língua, né?! Que eu acho que é o que ela mais faz, mas o que você achou sobre a interpretação do poema? Quais aspectos você trabalhou ou queria ter trabalhado mais a fundo talvez? Quais eram os objetivos dessa análise? Você acha que eles foram alcançados?
- 308 B: Eu acho que...

- 309 I: Essa parte da interpretação do poema, da leitura e o que foi feito depois dela, o que você achou?
- 310 B: Ah, eu acho que eu não tinha grandes pretensões. O movimento era mais deles... acho que eles sacam meio que direto que ela está fazendo uma metáfora com a música, né?! Mas assim: "O que? Por que? Por que essa coisa da orquestra?", eu tentei esclarecer alguns elementos, sabe?! O que era a *zweite Geige*, porque tem, tinha uma menina que inclusive era música, daí ela falou um pouco mais: "*Ah, zweite Geige é isso e aquilo...*" Coisas que até nem eu sabia, né?! É... mas eu acho que de um modo geral, interpretação de texto, até porque era uma turma de alemão do Celin, não era assim literatura alemã nem nada. Era mais isso de eles sacarem essa metáfora textual, da língua como uma música e depois interpretarem isso mais a fundo. Falarem: "Ah, está bom, vocês entenderam o grosso, né?! O geral da metáfora, então vamos no texto de novo e vamos ver como ela trabalha isso. O que era isso do „*die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei*?“
- 311 I: Por que é *zweierlei*?
- 312 B: "*Der Rythmus kennt keine Korruption.*" Ah, eu não sei, daí interpretação pessoal, essa coisa da *Reihenfolge* e *Hierarchie*... porque na verdade quem manda na frase, ou o elemento com a posição mais fixa possível é o verbo, né?! Que está ou na dois ou no final. Então são duplas nesse sentido, ou ele é o segundo elemento, ou ele vai para o final. E daí "*Der Rythmus kennt keine Korruption*" é uma frase meio enigmática, eu confesso...
- 313 I: O que você interpretou? Porque você trouxe ela também, você falou ela na aula...
- 314 B: É... ah, eu acho que eu não tinha uma interpretação assim, eu queria saber mais o que eles tinham...
- 315 I: Talvez no sentido de...
- 316 B: O *Rythmus* eu pensei mais como o significado ou uma coisa desse gênero. Que se a ordem e a hierarquia mudam, ou seja, se as posições das coisas mudam, o fundamental que seria o ritmo que rege tudo é o mesmo. *Keine Korruption* porque não muda no mal sentido, não se destrói...
- 317 I: E talvez essa coisa da língua ter uma estrutura clara que não pode ser mudada, não pode ser corrompida, talvez...
- 318 B: É, pode ser. Porque *Korruption* parece que meio uma *Verschlechterung*, né?! Uma piora, uma degeneração, nesse sentido.
- 319 I: É como uma perversão a norma, né?!
- 320 B: É.
- 321 I: Como se essas estruturas musicais, linguísticas que estão ali não possam alteradas, senão o negócio desanda, a música...
- 322 B: A música para...



- 323 I: É, desafina, sei lá eu... Daí veio a lição de casa que era traduzir o texto? Eu entendi direito?
- 324 B: A gente tinha feito um exercício prévio...
- 325 I: Uhum...
- 326 B: Mas isso não foi filmado. A gente tinha feito umas traduçõeszinhas de uns poeminhas pequenos que tinha no próprio *Aussichten*.
- 327 I: Ah, tá.
- 328 B: E eles se divertiram fazendo. Mas... o meu... a minha piração aí era mais ver como é que eles iriam trabalhar com a mudança de língua, né?! Porque, em si, a tradução seria banal assim. "Ai, vamos ficar contando o pé métrico...", até porque no poema dela nem faz sentido isso, né?! Mas eu pensei em perguntas do tipo: "Será que essa frase, por exemplo, *"Die Reihenfolge und die Hierarchie sind zweierlei"*, serve para o português? Quando você traduz para o português?" E se não, o que são a *Reihenfolge* e a *Hierarchie* em português, como é que elas funcionam. Daí você refletir sobre a própria língua e criar esse mecanismo. Mas daí com essa atividade eles não se animaram muito.
- 329 I: Você acha que no processo de tradução eles começariam a pensar sobre a língua portuguesa?
- 330 B: Acho que sim, mas aí como autocrítica eu acho que isso tinha que ser feito em sala.
- 331 I: Entendi. Por que?
- 332 B: Porque estava meio que no final do intensivo, daí acho que dois, três, só me entregaram. O resto do pessoal falava: "Ah, eu vou entregar depois", daí não entregou. Eu também nem culpo eles, mas... eu acho que isso talvez pudesse ser feito em sala. Acho que ficaria mais interessante daí fazer em grupos, porque daí eu acho que o foco da discussão não é mais: "Ah, vocês vão gerar uma boa tradução ou uma má tradução." Mas é: "Ah, quando você está passando de uma língua para a outra, todas as frases e palavras podem ser interpretadas em um nível metalinguístico. Então: "Ah, isso aqui descreve um movimento musical, mas está se remetendo a uma estrutura da língua alemã." Então o que você faz quando você vai para o português, né?! Seria mais ou menos essa ideia.
- 333 I: É... vou fazer uma pergunta que não tem nada a ver com a sua abordagem em si, mas traz curiosidade. Você vê algum paralelo entre o Zé do Rock e a Tawada?
- 334 B: Vejo.
- 335 I: Que tipo de paralelo que você vê?
- 336 B: Eu acho que... tá, o Zé do Rock é uma figura que se põe muito mais como uma figura cômica, engraçada, e etc. Mas eu acho que os dois geram esses estranhamentos assim. E eles acabam levando a uma reflexão, porque eles tornam a mídia opaca, né?

- 337 I: Uma reflexão sobre...
- 338 B: Sobre a própria língua, né?!
- 339 I: A mídia opaca, o que você quer dizer com isso?
- 340 B: Que você percebe a mídia, né?! O ideal comunicativo de qualquer manual de prova clássica é que a pessoa destaque o significado dali. Que ela não veja que aquilo está sendo escrito, ela passe... não tenha nenhum impedimento, nenhuma coisa muito truncada, nem nada, né?! E o que eles estão fazendo é o contrário. Eles colocam algum elemento aí que quebra, e aí você tem que pular para o nível da língua mesmo. Você fala: "Ei, espera aí, o que eles estão fazendo aqui?" E interessante os dois são estrangeiros fazendo isso, né?!
- 341 I: Uhum... interessante por que?
- 342 B: Porque nada impede que esse movimento seja feito por um alemão, ou por um falante da própria língua, né? Mas, interessante, eu acho que isso tem muito a ver com... a gente poderia fazer uma grande discussão sobre imigração, assim nesse sentido, né?!
- 343 I: E com aprender alemão como língua estrangeira.
- 344 B: É... e com a Tawada... é e inclusive de como a presença dos estrangeiros vai mudando a língua, né?! Tipo: "Ah, que tipo de dialeto, sei lá, os turcos começam a falar entre si?" E é interessante que uma hora esse dialeto começa a entrar, aos poucos, meio que por pressão, na língua oficial, né?! Daí, de repente, se você ver lá um grupo de jovens... que é alemão mesmo, usando palavras do turco... a gente pode pensar para outras línguas, mas é interessante como essas coisas vão se combinando assim.
- 345 I: É... tem um cara que escreveu um artigo justamente traçando o paralelo...
- 346 B: Ah, entre a Tawada e o Zé do Rock?
- 347 I: Entre a Tawada e o Zé do Rock.
- 348 B: Olha só!
- 349 I: Daí se você quiser eu te passo.
- 350 B: Sim, me passa. Eu achei os dois bem legais. Bem interessantes.
- 351 I: E um ponto que eu achei interessante assim no que ele diz é que essa reflexão sobre imigração, sobre o processo de alteridade, de como isso impacta na língua e tal... é... ele diz que nenhum dos dois tenta fazer esses experimentos linguísticos com o intuito de desenhar uma espécie de variante linguística marcada pela procedência étnica que eles tem. A Tawada não quer fazer um alemão "japonizado" para dizer: "Olha nós somos a minoria japonesa e vocês tem que, sei lá, aceitar, respeitar." Não, é uma reflexão sobre a língua, uma busca de expressão individual em alemão. Então não estão preocupados com esse *statement* político...
- 352 B: Sim.

- 353 I: Eu achei bem interessante, acho que nos dois, ou você percebe isso, ou você tem que acreditar que o Zé do Rock está escrevendo um alemão "abrasileirado", quando não é... ele está escrevendo de acordo com a fala.
- 354 B: De acordo com a fala, é! Exatamente.
- 355 I: E várias sacadas assim sobre os dois que achei interessante. Depois eu te mando.
- 356 B: Está bom. Não fui só eu que vi o paralelo.
- 357 I: Não, e eu também... eu tinha pensado na Tawada antes, sabe? Porque eu queria para segunda leva de textos, que eu não tinha definido assim logo de cara os seis, eu defini os primeiros três, depois os outros três...
- 358 B: Sim.
- 359 I: E eu tinha pensado na Tawada, porque eu queria continuar nessa linha de autor de imigração, porque tinha um...
- 360 B: É, o legal é que ficou um isomorfismo...
- 361 I: É, eu tentei espelhar um pouco, entendeu? Porque, o que adianta eu te dar uma música e um poema e um conto...
- 362 B: Sim.
- 363 I: Coisas completamente diferentes, aí fica até difícil de eu traçar uma mudança.
- 364 B: Uma evolução...
- 365 I: Uma evolução na sua maneira de abordar o texto. Então, eu queria esse *metier*, mas sem dar um texto do Zé do Rock de novo, para não ficar uma coisa repetitiva.
- 366 B: Não, ficou ótimo nesse sentido.
- 367 I: Você gostou nesse sentido?
- 368 B: Sim, sim. Porque daí ficou certinho. Ficou um curta, um curta, um *Märchen* e um *Märchen*...
- 369 I: Só nos curtas assim que eu não consegui achar uma temática parecida ou...
- 370 B: Ah, mas eu acho que pelo fato de ser filme assim, já é...
- 371 I: Ter esses elementos audiovisuais, né?! E as duas temáticas eram meio pesadas assim, né?!
- 372 B: É, não era nenhum curta feliz... nem engraçado.
- 373 I: É, mas voltando... mas eu falei: "Mas Tawada, uma escritora japonesa, o que ela tem a ver com a gente aqui, né?! Por que eu vou trazer isso aqui?" E aí eu achei esse texto do cara fazendo esse paralelo entre o Zé do Rock e ela, daí eu falei: "Ah, não, então agora é o sinal para trazer isso?"

374 B: É isso mesmo.

375 I: Fiquei surpreso também de ver alguém tinha pensado nesse paralelo. É... tá... XXX, eu sei que eu estou tomando bastante seu tempo aqui...

376 B: Não que isso...

377 I: Vamos partir para última parte que aí são perguntas mais gerais, tá?

378 B: Tá.

379 I: Sobre o projeto como todo. Qual é a sua concepção de texto literário e de expressão artística? A gente fez isso na disciplina, mas eu acho que foi uma hora que estava todo mundo meio... não saiu muita coisa assim, sabe?! Então eu queria perguntar pessoalmente para cada um de vocês...

380 B: Ai, ai, ai... é difícil. Eu acho que... eu gosto de uma definição bem simples, que é uma definição do Pound, do Ezra Pound, o poeta americano, que ele faz justamente vindo do alemão, que em alemão poesia ou coisas do gênero são ligadas ao verbo dichten, que é condensar, basicamente.

381 I: Uhum...

382 B: Então, em um sentido mais básico, literatura ou um texto literário seria um texto condensado, de significados, de significações, etc. Quanto mais condensado, mais literário talvez...mas...

383 I: Condensado você quer dizer quanto mais significados, possibilidades de interpretação dentro do texto?

384 B: O mais com menos, digamos assim. É interessante se você trabalha com isso, porque coisas não são literatura no sentido estrito podem virar literatura. Um *slogan* publicitário pode virar literatura nesse sentido.

385 I: O *Kleingeld* e o *andersartig* podem virar literatura?

386 B: Podem, podem...

387 I: Você abordou eles como tal?

388 B: Com essa definição ampla, né?! Mas eu acho que... tá... daí uma outra definição possível... que também é genérica e que a gente pode discutir, talvez fosse interessante, seria o fato de você no texto, aquilo que a gente tinha falado, do ideal da comunicação, né?! Que é: você destaca o seu significado e o resto vai embora. O texto tende a não fazer isso, né?! Ele tende a chamar a atenção para a mídia e a operacionalizar a mídia de algum jeito, né?! Sei lá, em literatura, o espaço da página, ou as convenções, sei lá eu, das gráficas as narrativas. E eu acho que o *Kleingeld* e o *andersartig* podem ser literatura... talvez fosse uma definição de arte no sentido geral... nesse sentido, porque eles jogam com a mídia, né?! Não é um filme no sentido genérico assim: "Ah, tá e acabou." Eles tentam criar elementos visuais, elementos sonoros, chamar a atenção para isso. Talvez o *Kleingeld* possa ser visto como uma mídia um pouco mais transparente assim, porque eu acho que ele tem esses dois níveis assim. Se você quiser ver ele como uma história, é um pouco mais fácil talvez. Se bem que *andersartig* também,

- se você forçar um pouco a barra: "Ah, é a história de uma menina que salvou do bombardeio" e acabou e pronto, ponto final. Como um puro enredo, digamos assim.
- 389 I: É, mas o enredo do *Kleingeld* é mais claro, a história, com começo, meio e fim, né?!
- 390 B: É, tem um conflito que se desenvolve e daí tem um final meio aberto mas... mas é uma pergunta difícil...
- 391 I: É, um pouquinho. Tá. E a segunda pergunta ali... você acha que o projeto te ajudou a mudar a sua perspectiva em relação a sua abordagem de textos literários em sala de aula, em sala de aula, enquanto professor agora, trazendo aquilo para a sala de aula?
- 392 B: Sim.
- 393 I: De que maneira?
- 394 B: Eu acho que assim... é... uma coisa que eu tinha no começo, talvez mais gente tenha isso, é que eu imaginava que assim: "Ah, o texto é um material, digamos assim, de trabalho que você poderia utilizar para veicular qualquer tipo de conteúdo." Mas na verdade existem materiais ou texto que valem mais para determinados conteúdos. Então, eu acho que peguei.... é isso que eu tinha falado, talvez eu tenha saltado de uma abordagem um pouco mais gramatical ou estrutural para uma abordagem um pouco mais estética. Porque eu comecei a pensar em todos os meus objetivos de aula e etc., nenhum deles tem mais essa coisa de: "Ah, o *übergeordnetes Ziel* é aprender o uso do *Konjunktiv II*." É outra coisa: "Ah, interpretar, pensar sobre, sei lá eu, posições culturais, dentro de um sistema, dentro de um país, qualquer coisa desse gênero. É... pensar sobre esses elementos estéticos do filme, do texto. E eu pensei que, assim, vale mais a pena você abordar isso com os textos literários, porque o que você gostaria de fazer com os textos literários no sentido gramatical você pode fazer com outros textos. Mas o que você pode fazer com um texto literário, nesse sentido estético, você não pode fazer com outros textos. Você não consegue fazer isso com uma notícia de jornal. Pergar uma notícia de jornal sobre a saída do Reino Unido, da Inglaterra, da União Européia. Você não vai fazer isso.
- 395 I: Talvez você consiga fazer uma análise de discurso, alguma coisa assim...
- 396 B: É, mas aí você está indo para um outro lado, né?! E eu acho que me ajudou nesse sentido assim de: "Ah não, então eu posso me ater a isso, eu posso prestar atenção nessas coisas e trabalhar mais... mais de frente com elas." Daí eu deixo essas outras coisas para outros textos, para outros gêneros, para outros materiais que tenham mais a ver com isso.
- 397 I: E agora eu faço o advogado do diabo, que eu acho que as vezes alguns alunos também são: mas para que isso me serve? Por que fazer isso em sala de aula? Porque eu quero aprender gramática, para passar no teste e para poder estudar na Alemanha.
- 398 B: Ah... uma coisa que eu sempre falo para os meus alunos: "Se você quer

DaF, você consegue estudar sozinho em casa. Você não precisa de mim. Você pode ir embora." Porque é verdade, "você pega lá o... fica fazendo o simulado do DaF, vê lá as tabelas de gramática que eles vão pedir declinação de adjetivo, terminação e vocabulário. Você estuda sozinho você não precisa de mim, né?!" Mas eu acho que... é... tá... você não precisa fazer uma análise muito detida de um filme, mas, assim, isso pode ser colocado em uma situação de dia-a-dia. Você sai de um filme com uns colegas alemães e eles te perguntam: "O que você achou do filme, ou o que você achou do livro?" Eu acho que você investir nesse tipo de mudança de visão de mundo mesmo é uma coisa meio interessante, eu acho que faz parte do aprendizado de língua.

399 I: Você deu duas palavras, né?! "O que você achou do filme, o que você achou do livro?", "visão de mundo". Você não acha que isso fomenta o senso crítico justamente, a capacidade de perceber coisas que você, talvez, no cotidiano não percebe?

400 B: Sim, exatamente.

401 I: Essa questão de desacelerar a percepção, de voltar a percepção para outros aspectos que normalmente a gente não presta atenção e tal... e que isso te torna um falante de língua estrangeira mais competente...

402 B: Mais competente, claro! Mais criativo, inclusive nesse sentido você começa a entender que existe vários modos de você expressar coisas, que a gente pode chamar de iguais, né?! Em um certo sentido você pode usar isso a seu favor, né?!

403 I: E fomenta a sua capacidade de produção de significados também né?! Em diferentes situações...

404 B: Isso, que tipo de significados e etc., etc...

405 I: E agora... essa mudança que você falou, ela se deu também através dessa disciplina?

406 B: Sim.

407 I: Porque primeiro eu perguntei do projeto como um todo, mas essa disciplina de sensibilização, que foi o que eu me propus a fazer, ela teve algum impacto na sua prática docente?

408 B: Sim. Porque o que acontecia no começo, era basicamente o seguinte: eu... é... fazia uma aula, por exemplo a minha aula da *Frau Holle*, eu fazia uma aula e não gostava da aula. Não gostei, assim, não tive uma ideia melhor...o texto não ajuda muito, etc. E eu não sabia, porque eu não tinha gostado tanto, mas eu acho que era mais por isso, eu sentia que tinha alguma coisa ali que eu não tinha trabalhado... que era o tutano, né?! Que era o mais legal ali, eu meio que passava ao lado, eu jogava fora. E aí quando a gente viu os textos e etc. Assim, eu gostei muito do Zé do Rock, acho que todo mundo que fez a disciplina percebeu...

409 I: Sim, sim...



- 410 B: Eu relatei ele com o *Finnegans Wake* e com o Joyce, podem me tacar pedras, mas eu acho que é muito legal pensar nos dois nesse sentido assim. E eu acho que é muito legal fazer essas experiencias do *non sense*. Voce lembra que a minha aula do Zé do Rock acabou adquirindo meio que um sentido terapeutico assim. O objetivo dela era esse: meio que uma possibilidade de vinganca do aluno. Ele falava assim: "Ah, agora sou eu quem mando na língua, não é mais a língua que manda em mim." Pelo menos por um segundo.
- 411 I: E não é isso que o Zé do Rock faz?
- 412 B: É.
- 413 I: O *statement* político dele é: "Eu sou estrangeiro, mas eu também quero falar da reforma ortográfica."
- 414 B: "Eu também quero mexer..."
- 415 I: "Também quero dar minhas sugestões."
- 416 B: "Também quero mexer na língua", né?!
- 417 I: Que são satíricas e exageradas, mas...
- 418 B: É a posição dele, né?! Mas... eu acho que a partir dali, do Zé do Rock, e de vários outros textos que a gente leu, eu lembro do... qual era o que a gente tinha lido na sala? Que falava sobre alguma peça do Brecht?
- 419 I: Era da Camilla Badstübner-Kizik que falava dos preceitos da aprendizagem estética...
- 420 B: Era do *Mutter Courage* ou era o *Die Dreigroschen Oper*?
- 421 I: Era *Die Dreigroschen Oper*.
- 422 B: É, aquele lá era bem legal, porque ela passava por vários aspectos, e daí o Brecht dá para você viajar um monte com isso, o enredo, é a quebra de mídia e tal...
- 423 I: Você entrou mais a fundo naquela parte do texto?
- 424 B: Sim.
- 425 I: Porque na primeira ela introduz a fundamentação teórica dela e depois...
- 426 B: E depois ela fala sobre o texto mesmo.
- 427 I: E normalmente quando chega no exemplo você já está cansado...
- 428 B: É muito legal, para quem conhece a *Dreigroschen Oper* e tal... você fala: "Nossa o Brecht é um prato cheíssimo assim."
- 429 I: Um prato cheio. E aqui no Brasil a gente ainda tem a Ópera do Malandro do Chico Buarque, né?!
- 430 B: Que é a adaptação.
- 431 I: E dá para fazer paralelos assim... Inclusive eu queria te perguntar em

relação ao *Kafka* e a *Rotkäppchen*. Naquele texto ela fala de textos secundários e textos primários, e, se eu me lembro bem agora, para que os textos secundários são textos que podem ser relacionados a obra tratada em sala de aula, mas não tem uma relação direta, não são...

432 B: Provavelmente o escritor não pensou naquilo.

433 I: Não pensou naquilo... você chegou a pensar nisso na hora de trazer o Kafka?

434 B: Não, não.

435 I: Foi uma coincidência, uma relação que você fez instintivamente?

436 B: É.

437 I: Tá. Aí uma pergunta que você responder com a maior sinceridade, não precisa ficar cheio de não me toques. Eu perguntei para a XXX e ela também citou algumas coisas, tal... Quais as críticas positivas que você faria a disciplina que a gente teve?

438 B: A disciplina especificamente?

439 I: É. Porque eu em alguns momentos fiquei: "Será que eles estão entendendo o que eu estou querendo passar? Tem uma coisa naquele texto de literariedade que é uma pegada assim de teoria da cultura, que textos estão imersos em uma rede de discursos, e que eles são mais um discurso dentro dessa rede. E um dos objetivos de aprendizagem é que o aluno perceba isso, né?!"

440 B: Aham...

441 I: E eu acho que essa parte, por exemplo, a gente não tratou a fundo o suficiente para vocês tematizarem em sala de aula. Então, tinha momentos que eu pensava: "Será que eu estou dando essa disciplina corretamente?" Ou aconteceu de eu ter que viajar e a gente perdia algumas aulas, ou os alunos... um, dois liam o texto, mas a maioria não tinha lido, entendeu?

442 B: É, mas daí não tem o que fazer também, né?!"

443 I: Mas, por aí vai... mas na sua perspectiva?

444 B: Eu acho que uma coisa que me ajudou bastante e que acabou surgindo meio tarde na disciplina, talvez pudesse surgir mais cedo, foram justamente os exemplos.

445 I: Os exemplos de...

446 B: É, tipo: "Ah, a didatização do *Kleingeld*, ou essa daí da *Opera do Tres Vintens*... é... o problema, por exemplo desse da *Opera dos Tres Vintens* é que... é... nem todo mundo conhece, né?! Daí, também, o cara não vai parar, ler e depois ir para lá, né?! Mas o *Kleingeld*, por exemplo, que era uma coisa que todo mundo tinha visto, até porque era curtinho, foi ótimo, assim. Eu falei: "Ah, agora começou a fazer sentido."

447 I: Você acha que essa exemplificação poderia ter vindo antes e talvez com

	mais textos ainda?
448	B: É, eu acho que... mas também é uma sugestao, não sei se... porque eu acho que um pouco é tentativa e erro, né?! Mas, talvez fosse legal fazer uma introducao e daí já trabalhar com esses exemplos e daí depois ir para a teoria, porque eu acho que daí a teoria faz mais sentido.
449	I: Aham... eu fiz o caminho inverso, eu trabalhei com a teoria e depois eu fui para os textos.
450	B: E depois você caiu nos textos...
451	I: Na verdade, primeiro a gente analisou o que os livros fazem, depois eu vim para a teoria, depois eu vim para os exemplos...
452	B: É, mas é que, no geral, o que os livros fazem é meio ruim...
453	I: É, então, mas eu queria que tivesse um <i>Aha-Effekt</i> : "Tá, o que os livros fazem não é tao legal, então a gente le o que seria mais interessante e daí..."
454	B: É, porque o interesse do livro é normatizar, fazer uma coisa quadradinha. Qualquer professor meia-boca que pega isso aqui vai lá e toca o barco.
455	I: Eu acho que o que o livro faz nem sempre é de tudo ruim, sabe? Mas...
456	B: Não, não...
457	I: É justamente a dimensao estética que acaba se perdendo.
458	B: Voce tem que ir se livrando do livro. Eu sinto isso na minha trajetória no Celin. No primeiro semestre: "Ah, é livro, livro." Eu acho que é normal, todo mundo faz isso, assim... daí fica ali e fala: "Ai, como é que eu vou fazer isso? Ai, essa atividade é ruim mas está no livro."
459	I: "Eu vou fazer, né?!"
460	B: E daí, tres, dois semestres depois você está fazendo o contrário. Voce fala: "Essa atividade é ruim, eu não faco e acabou." Voce comeca a manipular o livro, a usar ele como um instrumento.
461	I: Voce sente que os alunos esperam isso de você. Voce tratar o livro daquele jeito?
462	B: Acho que... ninguem nunca reclamou, e eu falo abertamente, assim: "Olha gente, o Aussichten tem um projeto didático que não é o nosso, que é para estrangeiros que estao aprendendo alemão na Alemanha, então eu vou pular coisas." Porque tem exercícios que pode até ser legal, mas não faz sentido para a gente e eu vou pular." E ninguém nunca reclamou, assim... Todo mundo falou: "Ah não, beleza!" E eu sempre falo para eles: "Olha, você tem o livro, se você quiserem ver o que a gente pulou vocês vao lá e veem." E aí se eles falarem: "Ai... mas tem um exercício legal..."
463	I: Até porque você não vai conseguir fazer todo o livro em aula, né?!
464	B: Não, nem tem como, né?! Mas eu já dou esse disclaimer assim no comeco, e ninguém nunca reclamou.

- 465 I: Tá. Então essa sua critica maior à disciplina era essa exemplificacao que poderia ter acontecido mais cedo e talvez em maior número?
- 466 B: É... eu acho que talvez melhorasse, assim... eu acho que o aluno pelo menos tem um modelo, sabe? Nem que ele siga o modelo e depois vá derivando outras coisas dele...
- 467 I: Mas ele pelo menos consegue equalizar melhor...
- 468 B: No comeco eu estava perdidasso, assim: "O que eu vou fazer com isso aqui?"
- 469 I: Entendi. Isso fazia parte do projeto, né?! Vamos ver o que eles vao fazer com os textos...
- 470 B: Foi interessante também nesse sentido...
- 471 I: Mas te deixou um pouco apreensivo também?
- 472 B: Voce percebe...
- 473 I: Sua mudanca de perspectiva?
- 474 B: É... exatamente. Ficou bem mais claro assim.
- 475 I: Ok. Daí nos textos, justamente esse do Dreigroschen Oper, na parte teórica, ela vem com alguns aspectos que ela diz que fazem parte dessa abordagem estética. Ela fala, por exemplo da capacidade de percepcao do aluno, dessa desaceleracao da percepcao, do desenvolvimento da emocionalidade, da participacao pessoal do aluno, do envolvimento... empatia para com o texto e para com outras interpretacoes. O desenvolvimento da sensibilidade, fantsia, critatividade, forza de imaginacao dos alunos. Valorizacao de aspectos subjetivos, da reflexao sobre o familiar, o cotidiano através do estranhamento, do espanto. Fomenta a capacidade de interpretacao e producao de significados e aspectos holísticos, uma aprendizagem que envolve os outros sentidos, que englobe diferentes generos textuais ou generos literários no caso. Voce acha que você conseguiu abarcar muitos desses aspectos de uma maneira geral em sala de aula?
- 476 B: Acho que essa *Verlangsamung der Wahrnehmung* sim. Aí... esse de você fomentar, sei lá, a forza imaginativa, uma criatividade, uma coisa assim, é meio complicado e eu me coloco no lugar do aluno e não culpo ele, porque às vezes você chega na sala e tem metade da turma que está maior animada: "Ah, legal! Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo", e a outra metade está: "Hoje eu estou com sono, sei lá eu... estou de mau-humor, briguei com o namorado, com a namorada, qualquer coisa assim." E é isso...
- 477 I: Não estou a fim... Acho que passa por um fator motivacional intrínseco, que ele traz com ele...
- 478 B: É... ele é um intrínseco, mas ele é um momentaneo também, né?! Eu digo assim... é... se você vier com o mesmo texto em dias diferentes, talvez você capture um aluno ou não, né?! Mas assim, pelo menos dos meus alunos, eu não senti nenhuma resistencia no sentido de assim... tinha claro um dia que

o cara está mais cansado, está menos cansado, mas não senti nenhuma resistencia no sentido de falar assim: "Ah, isso aqui é inútil, por que eu estou fazendo isso?" E, claro, se você faz um semestre inteiro só fazendo isso, aí você pode colocar essa pergunta. Mas como você tem uma variacao, quer dizer, durante o semestre a gente foi lá e viu gramática, eu dei famosos textinhos para eles fazerem, etc.?

479 I: Voce acha que houve esse equilíbrio entre aspectos cognitivos e afetivos, assim?

480 B: Eu acho que é legal variar, assim, entre uma coisa e outra. E eu acho que... é... isso é uma coisa que a gente fala as vezes entre os professores do Celin, que uma das coisas que é meio ruim do *Aussichten* é que ele tem quebras de assunto as vezes completamente bizarros, assim. Então você começa um capítulo que tem como grande tema, sei lá eu, mudancas na sua vida, daí começa falando sobre a gravidez da Lisa, você fala: "Ah, legal, claro, grande mudanca, vai ter um filho a mais e etc", e de repente eles estao falando de estudar para a prova, e, sei lá, vai mudando assim meio sem...

481 I: Meio sem conexao, assim?

482 B: É... mas é porque é gramatica, né?! Aquela...: "Agora precisa tratar desse tópico aqui de gramatica, então pula fora."

483 I: E fica difícil contextualizar naquilo que estava, então é melhor criar um outro contexto...

484 B: É, então eu acho que é legal que você pegar um tema nesse sentido, por exemplo isso: "Mudancas na vida", nossa dá para você pegar uma infinidade de textos literários e trabalhar em um sentido mais dinamico, mais interessante e que o aluno possa se colocar ali, né?!

485 I: Trazer mais a subjetividade...

486 B: É, justamente isso, todo mundo já passou por uma grande mudanca na vida, um ponto que: "Ah, aconteceu uma coisa ou muito boa, ou muito ruim." Como é que a pessoa lidou com isso e tal? E eu acho que é uma coisa que todo mundo pode se identificar de alguma forma, né?!

487 I: Essa coisa do estranhamento, da fascinação, do espanto...

488 B: Sim, isso acho que em alguma medida, sim, porque quando você apontava para determinados lugares os alunos começaram a tentar tirar coisa dali, falavam: "Ah, mas espera aí, eu não tinha visto isso, mas agora que eu vi, o que eu faco om isso? Como eu relaciono uma coisa com a outra?"

489 I: Sim.

490 B: É... e etc... e eu acho que o fomento a capacidade de interpretacao e producao de significados também. Quase todos eu fui para um lanca meio produtivo, mas não foi proposital assim, foi porque meio que desenbocava nisso, para mim pelo menos, eu concebia a aula e eu chegava nisso. Eu falava: "Não, é legal que eles produzam isso, isso e aquilo..."

- 491 I: É... e com isso você estava fomentando também a criatividade...
- 492 B: E daí a valorizacao da dimensao estética... é... talvez as *Märchen*, eu tenha que fazer as pazes com as *Märchen* de alguma forma, trabalhar com elas com um pouco mais de calma e tal...
- 493 I: Eu acho que vale, uma coisa que eu vou ter que fazer também mais a fundo, vale... se debrucar mais sobre o genero e ver os elementos assim de uma maneira mais critica e aprofundada do que aquela leitura superficial que a gente faz: "Poxa, *Märchen* é coisa para crianca."
- 494 B: É...
- 495 I: Tem muito mais coisas para se interpretar dentro delas...
- 496 B: Tem muito mais coisas...
- 497 I: Eu acho bem interessante, a própria maneira como elas... surgiram entre aspas, essa história de se escrever contos que foram transmitidos oralmente através de séculos... é uma coisa bem...
- 498 B: E a edicao que já tem nessas primeiras edicoes escritas... que eram muito mais vilolentas, mais chocantes, né?!
- 499 I: Então, justamente esse aspecto do macabro, da violencia, tem um material, inclusive um vídeo que tem no youtube que trata de *Märchen* atraves dessa perspectiva e também da influencia ou da mutacao que esse tipo de conto sofreu ao longo do tempo na modernidade, se transformou em outras midias, como por exemplo, desenho animado de Walt Disney ou um manga japones... muito interessante... e também uma *Didkatisierung* que a XXX fez, você lembra dela?
- 500 B: Aham...
- 501 I: Ela trabalhou comigo em uma disciplina que eu dei e fez uma *Didaktisierung* que abordava justamente esse aspecto da violencia nas *Märchen*, ficou bem legal...
- 502 B: Aham...
- 503 I: Tá. Então, agora a última pergunta para a gente finalizar: você tem algum comentário a respeito do projeto que você gostaria de fazer? Quer dizer algo a respeito de alguma coisa que eu não tenha perguntado?
- 504 B: Uhm... acho qure não, foi bom, foi muito bom, assim... é... eu senti uma evolucao... eu trazia as vezes textos literários, mas era menos, e acho que hoje eu me sinto um pouco mais seguro para didatizar eles... parece que, não é tão óbivo assim, mas esses coisas de gramática, etc... elas sao um pouco mais *selbstverständlich*...
- 505 I: Por que é o tipo de aprendizagem que a gente já está acostumado...
- 506 B: É... a gente... porque eu acho que a gente já aprendeu assim, eu acho que é mais ou menos por aí, entendeu? Quando você aprendeu português na escola, ou o ingles, né?! Na escola de ingles, ou qualquer coisa assim,



	você aprende desse jeito. E aí, tipo...
507	I: Algum comentário?
508	B: Acho que não.
509	I: A gente já falou bastante sobre bastante coisas...
510	B: É.
511	I: Então está jóia XXX. Eu agradeço, eu quero dar um aperto de mao frente as cameras.
512	B: Registrado.
513	I: Obrigado pela sua paciencia.
514	B: Que isso...
515	

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft C)

<b>Projekt:</b> Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien
<b>Interview-Nr.:</b> 9
<b>Datum:</b> 30.06.2016
<b>Ort des Interviews:</b> Curitiba, Brasilien
<b>Dauer des Interviews:</b> 1:34:05
<b>Erhebung:</b> Leitfadeninterview, <i>face-to-face</i>
<b>Befragte Person:</b> B (weiblich)
<b>Interviewer:</b> I (Thiago Mariano)
<b>Alter des Interviewten:</b> 21
<b>Transkribent:</b> Thiago Mariano

1	I: Então, XXX, essa entrevista de hoje, eu espero que seja a última vez que eu vou te incomodar... a intenção é que acabe o projeto hoje com você. Algumas perguntas vai se repetir, algumas eu já te fiz...
2	B: Tá...
3	I: Mas se você tiver paciência de conversar comigo mesmo assim...
4	B: Não, não tem problema... imagina!
5	I: E umas das perguntas mais recorrentes vai ser: qual foi o objetivo dessa atividade?
6	B. Tá, beleza!
7	I: Eu sei que você fez aquele plano bem bonitinho, e eu me pautei bastante por aquilo, mas às vezes uma frase só não expressa muito bem o que você queria fazer.
8	B: Beleza.
9	I: Então eu queria falar sobre as três últimas aulas, o <i>andersartig</i> , <i>Rotkäppchen</i> e a da Tawada e depois fazer umas perguntas gerais assim...
10	B: Tá., beleza. Eu esqueci o material do <i>Rotkäppchen</i> , porque eu acho que alguém deixou lá no Celin e aí jogaram fora, mas...eu tinha trazido os quadrinhos que eles fizeram...
11	I: Que eles fizeram? Ah... alguém jogou fora... bom, mas pelo menos eu tenho todos os Power-Points que você usou... ficaram super bonitos também, diga-se de passagem. É... qual foi o seu nível mesmo? Foi alemão V?
12	B: Foi alemão VI. E é interessante falar que o grupo era formado por bastante gente que estava nivelada, ou seja, pessoas que nunca tinham vindo para o Celin antes...
13	I: Ah é?! Que vieram da onde?
14	B: Alguns vieram de Santa Catarina, que eram alunos, tipo, de escolas alemãs de lá... alguns eram <i>Muttersprachler</i> , no sentido de que falavam dialeto com a família e tudo... e daí foi um desafio bem louco assim, porque às vezes alguns alunos falavam melhor que eu...
15	I: Você teve esse sentimento assim? De que o nível era bom? O nível linguístico?

16	B: Sim, nossa...
17	I: É, eu achei bom também...
18	B: Eu fiquei assustada até... mas eu acho que isso foi bom, porque tinha vários alunos que falavam muito, daí os que não falavam muito no fim, eles falaram mais, foram puxados...
19	I: Foram puxados pela fluência do outros...
20	B: É.
21	I: Eu achei bem legal também, teve momentos em que você falava... você fazia um <i>brainstorming</i> de palavras e eles já mandavam cada palavra refinada...
22	B: É...
23	I: Então, só para você lembrar um pouquinho da aula, eu sei que ela está fresca na sua cabeça, mas.... A aula do <i>andersartig</i> você começou com uma tela assim bonita, escrito <i>andersartig</i> , e perguntou: „Welche Gefühle assoziiert ihr mit andersartig? Was ist andersartig überhaupt?“ E aí eles foram falando: „gleich“, „anormal“, e aí você foram discutindo, né?
24	B: Uhum...
25	I: E aí você pegou aquelas categorias que eu acho que você pegou de uma didatização do Goethe Institut, né?
26	B: Aham...
27	I: E eles conversaram em grupo, tal, e foram citando assim, mais conceitos que eles associavam com aquilo, sem explicar muito o que é diferente e o que não é diferente, né?!
28	B: Sim.
29	I: Qual foi o objetivo dessa atividade?
30	B: Então, era para ser mais uma pré-atividade para ativar mesmo, né?! Porque eu acho essa palavra <i>andersartig</i> ... ela não é uma palavra qualquer, eu acho que é uma palavra muito poética para querer dizer <i>anders</i> ... <i>different</i> ... e aí eu queria ver o que eles traziam. E eu sabia que os meus alunos são muito politizados e claro que eu acabei puxando algumas coisas, né?! Eu acabei falando muito mais que eles nessa parte, em alguns momentos... mas eu vi que eles ficaram empolgados assim, tanto que esses alunos que são mais de movimentos sociais, eles puxaram feminismo, eles puxaram coisas que estão atuais... e eu queria trazer isso para uma discussão atual até, tipo, porque depois o vídeo dá uma quebrada assim um pouco, né?! Porque é um vídeo que trata de um tema mais antigo assim, né?! Mas mesmo assim, talvez a palavra traga assim coisas que eu não teria pensado sozinha. Então isso foi mais uma atividade de motivação, tipo, uma pré-atividade para o vídeo, mas também uma motivação para falar sobre o tema.
31	I: E essas categorias assim, o que você achou delas? Eu sei que você pegou de um lugar que já estava pronto, mas você pensou um pouco sobre elas, assim, o que elas iriam suscitar?
32	B: É, eu pensei, porque na verdade eu acho que alguma coisa eu mudei, porque eu acho que a palavra <i>Stellungnahme</i> , também não é uma palavra muito clara, daí eu pensei: „Mas o que quer dizer?“ E também tinha alguma categoria que parecia com a outra. Eu acho que era <i>Stellungnahme</i> e <i>Glaube</i> , que eu achei que era uma coisa assim que poderia ser confundida

	na cabeça dos alunos. Para mim já era meio.... E daí eu tentei explicar um pouco o que significava cada palavra, sabe?! Para eles também terem essa noção de isso é isso, aquilo é aquilo. Mas no fim a atividade acho que agente acabou fazendo várias caixinhas assim, isso também pode ser isso...
33	I: Uma coisa vai puxando a outra, né?! Na verdade, tudo pode ser cultura se a gente for parar para pensar.
34	B: Exato... <i>Lebensweise</i> ...
35	I: É... <i>Lebensweise und Kultur</i> ... como é que você diferencia uma coisa da outra, né?!
36	B: Exato.
37	I: Tá, daí você continuou a aula mostrando três imagens, três pinturas da Hildegard e falou assim para eles: „Meine Frage an euch: Was haben die Bilder gemeinsam? Denkt nicht nur an die Form, an die Formen... was haben die gemeinsam?“ Daí eles começaram a falar: „Ah, ein Mädchen, ein Tor, eine Tür, sie zeigt immer den Rücken, schaut raus aus dem Haus“. Daí você perguntou se eles achavam bonito...
38	B: Nossa, aí eles desceram a lenha...
39	I: Eles falaram que era <i>kindisch</i> , né?!
40	B: É, a XXX falou e aí eu repeti para ficar claro no vídeo: „Ah, das ist kindisch, es kann sein...“
41	I: E você deixou eles expressarem isso, porque você achou que combinava com o que viria depois? Qual foi o objetivo dessa atividade?
42	B: Ah sim... essa atividade era, tipo... aí, eu não lembro a palavra para isso era um <i>Klammer</i> , tipo, porque aqui eu ia abrir parênteses para falar da mulher. E daí depois eu ia retomar isso no final, depois que a gente já tivesse assistido o vídeo, eu iria falar: „Olha, essa mulher é aquela lá que pintou os quadros...“, mas era uma pré-atividade, tipo, antes do texto para eles conhecerem a mulher, assim, antes de conhecer ela de fato.
43	I: Sim. Eu tenho duas perguntas, você falou assim: „Para eles conhecerem a mulher“, porque você acha importante eles conhecerem a mulher?
44	B: Bom, porque ela era a personagem principal do vídeo também. Mas porque eu achei que as pinturas dela, quando eu vi, eu já vi depois que eu tinha visto o vídeo, eu achei que tinha um pouco a ver, assim... porque é uma pessoa procurando liberdade, que tinha olhado para fora da janela, da porta quer dizer... e aí eu achei bom, assim, eu achei que seria uma boa atividade para apresentar ela. Porque só falar depois do vídeo quem ela era não é a mesma coisa que mostrar primeiro a arte e depois falar sobre a vida.
45	I: E porque você acha que depois trazer eles de volta para as pinturas, você falou: „Olha, foi ela que pintou esses quadros!“ Porque você esse <i>Aha-Effekt</i> era importante para você?
46	B: Ah, então, eu pensei, na verdade, isso eu não peguei pronto, eu fiz meio que por minha parte, eu achei que seria legal esse suspense, porque daí eles viam a pintura, mas eles pensavam: „Ah, mas o que isso tem a ver? Por que ela está mostrando essa pintura tosca?“ Porque as pinturas eram muito simplesinhas. E daí depois eles se tocaram: „Nossa, foi essa pessoa.“ Isso gerou um pouco de interatividade também, eles falarem primeiro da pintura e depois lembrarem. Alguns, eu acho, se eu não me engano eles lembraram

	que o nome da mulher era o nome da pintora. Então foi assim para manter um suspense, deixar a coisa suspensa que pudesse ser retomada depois.
47	I: Uhum... tá bom. Daí você foi para o vídeo, né?!
48	B: Isso, e daí eu tentei fazer um trabalho com a... como é que é? Trabalho com a estética, que era ver o vídeo antes de escutar.
49	I: Isso, por isso que você mostrou sem som?
50	B: Isso. Para ver o que eles achavam só do visual assim e o que isso lembrava, o que isso acordava no... quais sentimentos isso trazia talvez...
51	I: E você lembra assim como foi essa parte, a reação deles, assim?
52	B: Então, eu lembro mais ou menos, eu lembro que eles ficaram meio quietinhos, mas aos poucos apareceram as coisas tipo...
53	I: É eles falaram: „Ohne Farbe, schwarz-weiß, Träume, Vergangenheit, alles ist trocken, es ist Winter, Kälte...
54	B: Eu acabei falando mais que eles nessa parte, mas eles trouxeram os primeiros elementos que depois me levaram a falar algumas coisas assim...
55	I: Tá... então a intenção era mesmo trabalhar com essa estética visual do vídeo?
56	B: Uhum...
57	I: Sem que o som interferisse nessa primeira percepção?
58	B: Isso, exatamente. Para ver o que eles imaginavam que iria sair daquele vídeo também, né?! Ter uma... acho que até esse primeiro pedacinho ele só tem uma... ele não traz uma figura central, aparece umas crianças correndo e tal... então não tem também muito como adivinhar o que é, mas eu tentei acordar assim o... dar um clique para ver se eles tinham uma ideia e tal...
59	I: Para eles já irem também construindo hipóteses do que pode vir...
60	B: Uhum... e eu achei legal, porque eles esqueceram a primeira atividade, esqueceram a Hildegard, deixaram em off assim... eu gostei disso. Porque...
61	I: Eles não ficaram perguntando: „E o que tem a ver o vídeo...“
62	B: Exato, porque tem pessoas que perguntam e eles esqueceram totalmente.
63	I: Entendi. E aí você perguntou que tipo de filme é esse? Daí eles falaram desenho animado e você falou: „Ah, quais são as características de um desenho animado?“ Daí você perguntou: „Quais são as figuras são bem famosas para esse tipo de gênero?“ E aí você veio com aquela trabalho com as figuras de desenho animado que são universais.
64	B: Com os nomes...
65	I: Com os nomes em alemão e eles tinham que adivinhar...
66	B: Exatamente.
67	I: E aí, você tinha as fotos assim, as imagens dessas figura.
68	B: Isso.
69	I: Por que você fez isso?
70	B: Então, eu fiz isso, na verdade eu fiquei pensando muito, já que o gênero do filme era desenho animado, para a gente falar do gênero, o que é normal para esse gênero... daí: „Ai, é engraçadinho, é fofo e tal...“ Também para dar uma quebrada, porque eu achei o filme muito triste assim e aí eu pensei: „Bom, antes de a gente ver o filme, vamos pensar no gênero desenho animado.“ E aí eu vi que talvez seria uma coisa legal, se eles nunca

	tivessem feito... eu me divirto muito fazendo, que é procurar esses nomes de desenho em alemão, né?!
71	I: É, eu também, muitos dos que você pois lá eu não sabia...
72	B: Pois é, eu achei muito fofo assim. E eles gostaram de fazer também, porque era muito conhecido, eles viram os nomes, alguns já adivinhavam já de primeira, né?! O <i>Ahörnchen</i> e o <i>Behörnchen</i> eu achei que eles iriam adivinhar de primeira, mas ninguém associou com esquilo, né?!
73	I: Uhum...
74	B: E aí eu lembro que essa parte foi só para dar uma quebrada mesmo na tristeza, porque a gente viu a primeira parte do filme, já dava uma ideia meio de depressão. Eu não lembro se eu perguntei, tipo, eu deveria ter perguntado, se eu não perguntei... mas eu não lembro se eu perguntei, tipo: „Ah, é igual o desenho que a gente viu ou não?!
75	I: Não, eu acho que você não chegou a fazer... porque daí você já falou: „A gente continua vendo o vídeo“, e eu acho que vocês viram só uma parte. Não chegou na parte da bomba.
76	B: É, a gente viu até um pedaço. E acho que foi também sem som.
77	I: Sem som, e aí um grupo tinha que responder quais eram as características da moca e o outro grupo escrever as atividades. Aí eles falaram... que ela era egoísta, aí outros falaram que ela era <i>freundlich</i> , <i>traurig</i> ...
78	B: É, foi bem variado...
79	I: É, ficou meio... „abgelenkt, verträumt“... „Einbildungskraft“... e aí eu acho que as atividades meio que ficaram meio em segundo plano, assim, nessa discussão. Você não chegou nem a tematizar mais...
80	B: É, foi bem assim, para tipo... eu acho que foi meio estético, mas já meio que orientando para a compreensão do vídeo e tal... para palavras que poderiam aparecer na fala da mulher e tudo. O que eu achei muito legal é que eles acharam que a voz da mulher ia ser de uma criancinha...
81	I: De uma menininha, é...
82	B: E era uma vovó falando. Eles acharam meio chocante assim... a cara que eles fizeram não deu para filmar, mas eles estavam assim em choque...
83	I: Parece que esse... você gostou muito de usar nessa aula, e acho que também na aula da Tawada, esse efeito de estranhamento, de surpresa, de deixar eles pensarem eles pensarem uma coisa de propósito para depois vir com uma outra...
84	B: Aham...
85	I: E você gosta de fazer isso por que?
86	B: Ah, então, eu não sei... eu acho que eu gostaria disso como aluna, né?! Assim eu nunca pensei nos objetivos didáticos exatamente disso, mas eu acho que a gente também cria uma discussão depois, eles mesmos assim, eu não preciso falar e falam uns com os outros: „Nossa, mas wieso?“ E eles falam em alemão mesmo, eles discutem: „Nossa, como assim?“...
87	I: Uhum...
88	B: Então eles tem essa... motiva um pouco a interação deles, fermenta um pouco... eu acho que essa coisa da estética também, quando você pensa alguma coisa baseada no visual e depois você tem uma surpresa, eu acho isso muito... esteticamente positivo, uma experiência boa, sabe?! Não tem



	tanto... não é aquela coisa previsível, que o aluno vai ler: „Ah, claro que é isso, tal...” não é tão claro assim.
89	I: Para você também questionar um pouco sua percepção?
90	B: Isso, também para questionar a percepção deles, a minha percepção também, porque às vezes eu vejo e penso: „Ah, isso é uma coisa muito comum...” acho que esse filme também comecei pensando: „Ah, é uma historinha tosca“, daí de repente veio a bomba e mudou tudo, assim. Então, era para causar também o que eu mesma senti, esteticamente falando, para eles também, né?! De uma forma mais intensa talvez, porque eu estava didatizando a coisa também, né?!
91	I: É, e se percebe na estrutura da sua aula que você trabalhou bastante com a primeira parte do vídeo para deixar eles nessa... nesse mundinho assim de menininha brincando, desenho animado, e aí depois vem a bomba que muda toda a história...
92	B: Que muda tudo, exatamente.
93	I: Coloca tudo em outra perspectiva. Tá, aí teve uma atividade que eu acho que você deu algumas frases que ela fala no vídeo e eles tinham que relacionar com alguma coisa que para mim não ficou claro, eu acho que estava no material que você me mandou. Você lembra o que é? Se eles tinham que relacionar isso com imagens?
94	B: Eu acho que essa parte que tinha com o som, eles tinham as próprias frases que ela falava. Só que eu fiz uns bolinhos grossos assim, eu não fiz frase por frase para eles ficarem só prestando atenção no... eu fiz acho que quatro...
95	I: Ah, eles tinham que achar a sequencia?
96	B: É, fazer só uma sequencia... mas essa é uma atividade super de compreensão que não tinha a ver com a estética.
97	I: Eu achei interessante, eu só não tinha entendido qual era a...
98	B: Ah não, mas foi só isso...
99	I: E você fez isso para eles entenderem melhor o que ela estava falando, além de estarem escutando, terem ali visualmente...
100	B: Exatamente. E depois eles leram, acho que eles ficaram parados um pouquinho, porque eles tinham feito e enfim... porque eu também tem um aluno, falando bem especificamente desse caso, ele tem muita dificuldade com a compreensão auditiva, ele tem muita... ele carrega, sempre quando ele está com o livro do alemão, ele carrega sempre as transcrições, sempre que a gente vai escutar um áudio ele puxa a transcrição e lê.
101	I: Aham...
102	B: Ele tem muita dificuldade. Aí eu pensei que essa atividade para ele poderia ser mais interessante. E, de fato, ele ficou lá interessado, lendo assim. Às vezes, para um funciona e para outros não, né?! Daí por isso que eu queria fazer para que todos tivessem entendido o texto.
103	I: Sim. É... e tinha no <i>Didaktisierung</i> do Goethe tinha o texto transcrito, né?!
104	B: Tinha, tinha. Mas eu acho que o trabalho com o texto escrito era um pouco diferente.
105	I: É? Eu não cheguei a olhar muito a fundo.
106	B: Não era tão... acho que era mais estruturalção mesmo... não era bem completar lacuna, mas era uma coisa esquisita assim...

107	I: Às vezes nessas <i>Didaktisierungen</i> eles deixam o texto lá só para ter, não faz nada, só para o aluno poder ir lá depois e olhar.
108	B: Exatamente.
109	I: Tá, daí você trabalhou com aquelas duas figuras...
110	B: Isso.
111	I: Essas aqui! Né?!
112	B: Isso!
113	I: E você mostrou para eles...
114	B: É, esse era para eles fazerem uma associação mais histórica, né?! Eles viam, daí eles: „Ah, isso daí deve ser...”
115	I: Daí com as fotos eles já meio que... perceberam o que iria acontecer, sem antes ver o filme...
116	B: Isso, mas eles acharam que ela iria morrer, né? Mas eu acho que, eu me fiz a pergunta: „Mas espera aí, se ela morreu com é que ela está narrando o filme?”... daí eles: „Ah, então ela não morreu...”
117	I: Tá. É, mas é bem claro que vai ter um bombardeio aqui, né?!
118	B: Era meio pequenininho assim, eu imaginei que quanto menor fosse, mais difícil iria ser de eles enxergarem... mas mesmo assim eles viram que era uma bomba...
119	I: Uhum... e você fez isso para preparar eles mesmo para essa virada que o vídeo iria dar?
120	B: É, isso! Também, para situar historicamente o vídeo, eu acho que isso era importante também. Eu não falei, claro, da guerra em si, porque eu acho que todo aluno de alemão já tem um pré-conhecimento, por pior que seja, né?! Sobre a guerra. Mas eu não quis ficar falando da guerra, né? Foi uma coisa só para situar historicamente o vídeo, dizer: „Olha, passou em tal época...” Daí eles entenderam isso assim, nem precisou falar muito sobre isso, foi super básico.
121	I: Daí, vocês assistiram o vídeo e você veio com... é... aí você perguntou, né? „War das unerwartet? Wie viele Kinder sind gestorben?” Aí você falaram rapidinho sobre a segunda parte do vídeo, e aí você falou que a moca era artista e que tinha feito as...
122	B: As pinturas...
123	I: Mas aí você veio com a...
124	B: Com a biografia.
125	I: Com a biografia... aí minha pergunta é: você leu assim, você colocou no <i>Power-Point</i> , e você mesmo deu uma resumida oralmente, assim...
126	B: Aham...
127	I: Aí eu me perguntei por que você não deixou eles lerem a biografia?
128	B: Porque eu achei o texto da biografia muito chato. Ele era muito longo e iria tomar muito tempo. Acho que a essas alturas eu já estava com pouco tempo e eu tinha que fazer ainda a produção, né?! E eu estava com medo que não desse tempo e tudo, né?! E eu achei o texto muito complicado... que não deu tempo... esse texto da biografia não deu tempo de didatizar, aí ele ficou super denso assim. Eu tirei do site dela mesmo, mas estava super denso assim...
129	I: Entendi...
130	B: Eu achei até que era um texto meio triste, que se eles lessem eles iriam

	ficar: „Ah, mas ela era mendiga... ah...!“ E daí eu pensei: „Bom, eu lendo talvez de... não fique tao pesado o clima, né?!“
131	I: Você fez até um paralelo com o Guimarães Rosa e tal... eles falaram do Schindler, pessoas que ajudaram na guerra... e aí você voltou para... não para o filme, mas para a figura da Hildegard e fez a atividade de eles discutirem e formularem três perguntas para ela. E aí eles leram as perguntas. Qual era o objetivo dessa atividade?
132	B: O objetivo dessa atividade, eu acho que foi bem legal, era verificar quais aspectos do filme chamaram mais atenção deles, e da vida da Hildegard. Então, as perguntas que eles fizeram, eu achei que nenhuma foi gratuita, sabe?! Tipo, eles perguntarem: „Ah, o que você sentiu?“, para ver o que tinha impressionado eles mais, né?! Eu não lembro se teve alguém que falou, porque eu lembro que uma ideia que eles tinham: „Ah, você sentiu alegria quando aquelas crianças que você odiava morreram?“
133	I: Ah é, eu acho que eu não escrevi isso, mas é verdade... é verdade...
134	B: Eles falaram uma coisa assim, e daí eu falei: „Gente! Que cruel!“ Mas é verdade sim, às vezes a pessoa leva para um caminho: „Ai, coitada, perdeu tudo“, e outras pessoas pensam: „Ah, mas aquelas pessoas não gostavam dela...“
135	I: É, ela se deu bem e os que não gostavam dela... não, vieram perguntas, tipo: „Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder?“, aí você falou que ela...
136	B: Ai eu falei rapidinho que ela tinha uma filha.
137	I: „Was haben Sie gefühlt unter den Trümmern?“ Eles perguntaram. „Sie war hungrig, hatte Durst“, „sie hatte kein Mitleid mit den Anderen“, „não tinha compaixão com os outros“, „wer hat Sie gerettet?“, „warum haben Sie angefangen, zu malen?“ E aí você meio respondia um pouco assim...
138	B: Isso, quando eu conseguia responder, assim... mas os grupos também adivinhavam as respostas...
139	I: „Und was bedeutet die Öffnung?“ Porque o nome da pintura...
140	B: Porque que é, né?!
141	I: É, as perguntas foram bem interessantes.
142	B: Acho que eles gostaram assim dessa ideia do <i>Öffnung</i> , porque eu tinha uns alunos que eram muito ligados em arte e tal. Daí eles ficaram pensando muito nessa coisa das pinturas e da vida dela. E eu achei bem legal, assim. Isso não era esperado, sinceramente, eu não esperava que eles fossem fazer toda essa interação. Eu achei que eles iriam fazer essa atividade meio... mas eles gostaram.
143	I: Pode ser meio chato inverter perguntas para alguém que a gente não conhece...
144	B: Para alguém que já morreu... tipo, ou que está vivo, mas não está acessível, né?! Mas eles gostaram...
145	I: E daí você perguntou: „Welche Botschaft hat der Film?“
146	B: É, essa pergunta eu nem estava planejando fazer, mas estava lá no plano do Goethe.
147	I: Estava no plano do Goethe?
148	B: Estava no plano do Goethe.
149	I: Aí, mas é... você teve a intenção de propiciar uma abordagem mais interpretativa do texto assim?

150	B: Com essa pergunta?
151	I: Eu que no geral, assim... é uma pergunta que eu posso fazer para a aula inteira assim...
152	B: Sim, eu queria que eles interpretassem, assim claro, teve a parte da estrutura que... eu estava até com medo de fazer aquela atividade de botar em ordem, mas aí eu lembrei do meu aluno, e daí eu achei melhor... mas essa coisa das perguntas, eu acho que já revelou muito da interpretação que eles fizeram, assim. Por exemplo, por que eles estão direcionando para esse lado da arte? Por que eles estão direcionando para esse lado das crianças que morreram? Eu achei que revelou um pouco. E daí, claro, quando a gente pergunta que mensagem o filme traz? Claro que vem as respostas idiotas, tipo: „Não entre embaixo no porão quando tiver um bombardeio!“ Mas também vem outras coisas que podem ser interessantes.
153	I: É, essa parte foi bem curta assim. No final das contas, você deu sua interpretação, sabe?! E ficou meio assim... ninguém comentou, e daí eu não sei se teve mais alguma outra atividade, eu acho que foi isso, né?!
154	B: Não, foi isso. Eu lembro que essa parte da <i>Botschaft</i> também não teve tempo...
155	I: Foi para finalizar...
156	B: É.
157	I: Aí, eu te faço alguma pergunta, assim bem geral, que eu vou fazer para todas as aulas também. Você vê alguma relação entre essa aula que vou deu, o jeito que você ministrou ela, as coisas que você tratou, e os tópicos da nossa disciplina de Alemão como Língua Estrangeira?
158	B: De estética e tudo... ah, então, na verdade quando eu li o texto e pensei um pouco sobre essa coisa da multi... com é que era... o texto falava um pouco sobre usar mais de uma forma de arte para poder... né?!
159	I: Uhum...
160	B: Eu gostei de fazer essa didatizacao, porque eu pude usar tanto dentro da própria... do próprio gênero, desenho, pude falar das características, quanto puxar outras coisas assim, trazer a pintura, trazer até a biografia enquanto gênero textual, que eu acho que isso é bem... né?!
161	I: Sim, sim...
162	B: A gente não inventou um gênero textual para dar uma aula. Para mim isso é totalmente errado, a gente fez entrevista, a gente fez associação de palavras, tudo que já existe digamos... e nada foi inútil assim, eu achei, tudo foi interligado e isso eu gostei bastante de fazer. Essa ideia da multidisciplinaridade eu acho que quando eu trabalhei com o outro vídeo eu não tinha isso. Foi muito mais fraco o trabalho. Comparando o trabalho com o vídeo lá do mendigo e esse. Eu acho que aquele lá foi muito pior assim, eu acho que esse aqui...
163	I: Aquele lá você se concentrou mesmo mais na narrativa do texto, não foi? Do vídeo? De eles entenderem o que está acontecendo, verbalizar isso...
164	B: Isso. E acabou gerando conflitos assim insolucionáveis...
165	I: Ah, os conflitos sociais... no momento político que as coisas estão pegando fogo aqui, o pessoal estava querendo se matar.
166	B: Isso...
167	I: Sabe uma coisa assim, que não chega a ser uma crítica minha, mas talvez

	seja, eu concordo com essa coisa dos gêneros, de trazer essa multi-perspectiva, essa interdisciplinaridade, intergeneracionalidade, sei lá como chamar, é... mas eu achei, por exemplo, comparando com a aula do XXX que ele focou bastante nos artifícios audiovisuais do filme, sabe?! Aí ele perguntou, qual é a função da música no filme? Qual é a função das manchas que aparecem no filme?
168	B: Ah, ele foi mais nessa parte...
169	I: É, ele trabalhou mais em cima do texto, entre aspas, do vídeo, né?! Não que você não tenha feito, mas parece que você estava mais preocupada em contextualizar e dar um pacote assim de informações para eles que colocasse aquele vídeo num contexto que fizesse sentido, do que trabalhar necessariamente em cima...
170	B: Das características...
171	I: Das características... é, por outro lado, na aula da Yoko Tawada, você fez... você contextualizou, mas você trabalhou exatamente com os poemas, depois a gente vai ver a aula, né?! Aquelas atividades assim de prestar atenção em palavras...
172	B: É que eu acho que tem a ver também com o meu conhecimento para fazer isso. Porque... até eu, quando eu pensei na aula, eu imaginei que trabalhar com as pinturas da artista iria ser muito mais interessante do que discorrer sobre os detalhes técnicos do filme e tal... Eu tinha até lido sobre isso, mas daí eu pensei: „Ai, eles não vão ter tanto interesse.“ Eu acho que eu meio que foquei na minha turma, sabe?!
173	I: Entendi.
174	B: Eu imaginei que eles não iriam ficar pensando na morte da bezerra, ficar olhando: „Ah, mas essa mancha...“, sabe?! Eu imaginei que deles não iria partir. E eu iria acabar direcionando muito a interpretação se eu fizesse.
175	I: Entendi. Se você fizesse...
176	B: Eu não sei se... assim, talvez a turma do XXX tivesse mais liberdade, ou ele direcionou de outra forma...
177	I: É, eu acho que ele direcionou de um jeito parecido com o jeito que você fez com a Yoko Tawada, dando perguntas, entendeu? „Ah, qual é a função da música?“, „Ah, a música é triste, não sei o que...“, „qual é a função disso e daquilo...“
178	B: Aham...
179	I: „Por que as figuras são todas transparentes?“ Ai eles falaram: „Ah, porque são memórias apagadas de uma senhora.“ Eles foram interpretando esses elementos do filme de uma maneira metafórica, dando significado para essa forma, com a qual o filme traz o conteúdo tal... é... mas eu entendo... então você acha que se a gente comparar essa aula com a da Yoko Tawada, você acha que com a Yoko Tawada, em termos de análise textual, você tinha mais subsídios para analisar o poema dela...?
180	B: Sim. Tinha.
181	I: Do que ficar pensando em uma análise de vídeo.
182	B: Análise de vídeo acho que é bem mais... é que eu seria mais insegura na verdade, porque... vamos supor... eu tenho muita dificuldade em discutir, por exemplo, as interpretações dos alunos assim. Às vezes, se alguém falasse alguma coisa muito... que talvez não tivesse nada a ver... eu não saberia como fugir, porque eu não tenho essa coisa: „Ah... mas talvez...“,

	porque talvez a pessoa esteja falando com muito mais propriedade do que eu. Vai que a pessoa faz cinema na universidade e eu lá falando abobrinha. Então eu pensei que talvez teria sido bom se eu tivesse mais conhecimento na área. E também porque eu tenho muita dificuldade, claro com filmes maiores talvez seja mais fácil, mas com curta-metragens às vezes os elementos são tao densos, então...
183	I: E também não era um desenho animado qualquer, né?! Era uma coisa mais específica assim, né?!
184	B: Isso.
185	I: Tá, então vamos para a próxima aula que no caso aqui foi a <i>Rotkäppchen</i> . Como você definiria o objetivo principal, ou os objetivos principais dessa aula?
186	B: Então, a <i>Rotkäppchen</i> na verdade eles já conheciam, né?! Talvez foi só, como eles iam ver isso em alemão, talvez fosse só um novo jeito, uma releitura da coisa, né?!
187	I: Entendi.
188	B: Então era meio que ativar principalmente o que eles já conheciam. Esse foi o objetivo assim, falar do conto tudo... eu nem lembro, acho que eu não falei muito, acho que no outro eu falei mais da vida dos autores e tal. Nesse eu nem entrei nisso. Mas era uma coisa assim de ativar mais o que eles já tinham e trazer isso para a discussão de uma forma que eles pudessem se expressar, assim. Acho que esse foi meu objetivo, se expressar sobre o conto que já era familiar.
189	I: Que já era familiar. E em alemão de preferencia, né?!
190	B: É.
191	I: Você concorda comigo que foi uma aula bem dinâmica em termos de metodologia? Já começou com em eles levantando e colando os adjetivos com as figuras, daí você formou grupos, e aí cada grupo escrevia uma parte da história, né?! Em cima do quadrinho...
192	B: Isso.
193	I: E aí liam, e faziam vozinhas e depois eles leram o texto original. Eu achei legal toda essa interação. É... foi bem social, né?!
194	B: Foi, foi... eles adoraram!
195	I: E a classe inteira estava em contato um com outro, e com você também, lógico. Eu presumo assim que essas atividades das figuras, dos quadrinhos... que você estava querendo ativar o conhecimento prévio deles...
196	B: Acho que essa parte foi maior do que todas, né?! No fundo... porque como já era uma <i>Märchen</i> que eles já tinham lido em português, milhões de vezes, e visto filminhos e tal... aí eu imaginei que iria ser super melhor trabalhar o que eles já sabiam do que ir direto para o texto assim e fazer pós-atividades. Por isso... eles criaram a história basicamente, eles refizeram, escreveram tudo do jeitinho deles.
197	I: Em cima dos quadrinhos... e era essa justamente a intenção? Que eles criassem em cima dos quadrinhos e expressassem o que eles já conheciam em alemão no caso?
198	B: Isso.
199	I: É... e por que você pediu para eles lerem, fazerem a leitura em voz alta e



	com uma interpretação? Várias vezes você falou: „Ah, você tem que fazer a voz!“?
200	B: Ah, essa parte foi bem mais teatral, né?! Porque, na verdade, bom... eu tinha feito um workshop de ritmo.
201	I: Aquele do Goethe? Você foi lá? Que legal...
202	B: Fui, foi maravilhoso. E se eu tivesse esse conhecimento antes, eu teria usado mais isso. De eles terem feito a Chapéuzinho, o lobo, de eles terem interpretado.
203	I: Fazer umas cenas mesmo?
204	B: Exatamente! Mas eu achei mais legal, já que eles já estavam escrevendo tudo, e eles já tinham escrito, eles pensarem nessa coisa de passado do escrito para o oral, né?!
205	I: Sim.
206	B: E, assim, pensando que, bom, quando eles escutaram essa historinha talvez tivesse também todos esses recursos de interpretação meio que teatrais assim, ou de mediação de leitura, digamos. Daí eu pensei que fazer essa mediação iria ser muito mais interessante do que trocar entre os grupos e cada um ficar lendo.
207	I: Uma coisa meio monótona.... e você acha que funcionou?
208	B: Eu gostei... eu achei uma coisa bem legal assim. Principalmente porque teve uns alunos com uma voz cavernosa, que ficou perfeito para o lobo.
209	I: E eles compraram a ideia, né?! Todos eles tentaram fazer bonito na frente dos outros.
210	B: Compraram, exato! Teve umas <i>Rotkäppchen</i> masculinas... fazendo vozinhas bem finas...
211	I: Daí, você veio... isso você colocou até no seu plano de aula: „Über die von ihnen bekannten Versionen sprechen und vergleichen mit dem, was sie in den Frames geschrieben haben.“ Então parece que você partiu do princípio de que existem várias versões do conto...
212	B: Isso, é! Foi o que eu pensei.
213	I: E que os alunos também conheciam outras versões. Mas essa parte passou assim e foi para outra coisa. Não foi muito aprofundada, por que?
214	B: É. Na verdade quando eu vi eles fazendo os quadrinhos, já saíram algumas dúvidas. Então, eu acabei durante o processo dessa atividade anterior já resolvendo, assim: „Ah, mas eu acho que aqui o que acontece...“, sabe?! Então eles já começaram a discutir em relação a principalmente o final do conto, que tem umas versões diferentes, porque lá no... acho que nesse da Turma da Mônica não tinha, por exemplo, a barriga do lobo sendo cortada, o lobo sendo transformado em tapete...
215	I: É, seria muito violento para um quadrinho da Mônica, né?“
216	B: É. Daí eles perguntaram: "Ué, mas cadê a parte que o lobo...?" E a gente acabou resolvendo isso já antes. Então, acabou que isso aqui entrou dentro da outra atividade.
217	I: Tá, então daí vocês leram o texto original dos irmãos Grimm. E aí eu presumo que era a mesma pegada de novo? Del eles lerem em voz alta para entrar no clima...
218	B: Eu acho que sim... aham... e também tinha a questão de comparar o que eles escreveram com o que os irmãos Grimm escreveram para ver se

	estava meio...
219	I: E vocês não leram até o fim, né?! Foi até a metade?
220	B: Isso.
221	I: Na hora que ela chega na casa da avó... e daí você pediu para eles escreverem de novo o final, com os <i>frames</i> , com os quadrinhos. E aí não ficou claro para mim, se tinha que ser a versão original, ou se era uma versão criada por eles... por que você deu essas duas opções? E por qual delas os alunos se decidiram?
222	B: Então, o quadrinho da Turma da Mônica era muito ralinho assim. Ele mesmo não trazia muitas informações. Aí esse final, quando eu falei criativo, talvez fosse assim para eles pensarem o que acontece, mas o que aparece, assim comparar o visual com o que eles já tinham de conhecimento. Aí no fundo eles acabaram fazendo bem... como dizer? Bem tradicional, não teve muita criatividade não. Acho que aí está até com as coisas ainda, mas aqui os textos foram apagados para eles poderem escrever.
223	I: Sim. Eu acho que aqui é ele comendo ela?
224	B: Exatamente. É, eu até achei que eles iriam pensar em outras coisas e até foi um erro a gente não saber muito as onomatopeias, né?! Do lobo...
225	I: Porque o final é meio estranho, né?! A vovó está de volta, ela tinha sido engolida e agora está de volta.
226	B: É porque eles gostaram foi de fazer bolinho com o lobo, porque isso foi a parte que a criatividade... assim, tinha <i>muffin</i> de lobo, <i>cupcake</i> de lobo. Porque daí no final todo mundo queria que o lobo fosse devorado. Daí foi nessa parte que eles soltaram mais a criatividade.
227	I: Aí rola até um clima entre os dois, eu não tinha percebido isso, o caçador...
228	B: Imagina se ele vai pegar a menina...
229	I: Ele seria um pedófilo.
230	B: Exatamente. E daí acabou indo assim para esse lado, eu imaginei, claro, quando eu dei os bolinhos que eles iriam fazer um bolinho de lobo.
231	I: Mas então houve uma subversão de leve?
232	B: Houve, houve, sim. Por conta das imagens também.
233	I: Tá. Então, a mesma pergunta da outra aula, você vê alguma relação entre essa aula e os tópicos da disciplina?
234	B: Ah, sim. Essa, na verdade, eu pensei principalmente na Turma da Monica por causa do (inaudível)... Daí eles todos meio que falaram: „Ai, Turma da Mônica, que legal!“ E daí eu pensei na questão assim, de novo, eu trabalhei muito menos com aspectos do texto, e mais com interdisciplinaridade no sentido de <i>cartoon</i> , Chapéuzinho Vermelho, versões que eles conheciam... eu achei que seria muito mais interessante conduzir o trabalho assim do que esmiuçar coisas do texto mesmo. Eu acho que o outro trabalho com a <i>Frau Holle</i> , eu acho que eu fiz isso. Eu fiz perguntas de interpretação textual e deu muito errado. Eles não...
235	I: Então, parece que no <i>Frau Holle</i> você não fez interpretação, você fez compreensão. Você concorda? Era tipo: „Você entendeu o que aconteceu? Entendeu, então vamos ver que acontece depois.“ „Vocês entram agora? Então vamos ver o que acontece depois...“
236	B: É, foi muito pausando assim.

237	I: E aqui, eu não sei se você concorda comigo, mas parece que você tentou justamente usar esse outro canal de percepção que era o visual...
238	B: É.
239	I: Porque esses quadrinhos...
240	B: Exato. Visual e teatral também, de eles fazerem a interpretação e tal...
241	I: É. E de eles viverem a história de novo, a história que eles já conhecem, vendo aqueles quadrinhos.
242	B: Exatamente. Com a Turma da Mônica junto... eu achei que aí teve uma interculturalidade muito louca, né?! Porque tem os irmãos Grimm da Alemanha, quadrinhos brasileiros. Daí teve uma identificação muito... foi intencional, totalmente, que eles se identificassem mais com o quadrinho do que se eu pegasse lá o <i>Märchen</i> ...
243	I: Do que com a Chapéuzinho alemã mesmo, se você pegasse fotos na internet...
244	B: Exatamente.
245	I: Então você conseguiu abrigar assim um pouco...
246	B: Exatamente. Inclusive, eu queria muito ter trazido os quadrinhos, se eu achar lá em casa eu vou trazer. Mas eles criaram uma musiquinha, eu estou indo para casa da vovó, em alemão.
247	I: Ah, eu vi, teve um aluno que cantou, né?!
248	B: Aham...
249	I: „Ich gehe, ich gehe...”
250	B: „Ich gehe, ich gehe zur Oma...”
251	I: Como era a música em português mesmo?
252	B: Eu não sei, porque eu acho que eles confundiram.
253	I: Não é „eu vou, eu vou, para casa agora eu vou...” essa é dos Smurfs, não era?
254	B: Não, é da Branca de Neve. „Eu vou, eu vou, para casa agora eu vou... pararatimbum, pararatimbum“, eu acho que eles confundiram essas músicas, mas eu achei ótimo...
255	I: Mas tem uma musiquinha da Chapeúzinha... „levar bolo para vovó...” uma coisa assim...
256	B: Eu acho que tem. Eu não lembro, eu lembro que eles lembraram na hora...
257	I: Eu estou lembrando... sabe quando você acha que está quase lembrando?! Tá, então essa coisa da multi... dessa coisa dos gêneros, de misturar um pouco os gêneros... e talvez ativar diferentes canais através do visual...
258	B: Isso. Ah, eu só queria explicar, porque eu que li em voz alta...
259	I: Ah, é verdade! Porque você leu em voz alta? Porque eu achei que ficou super bonito, você leu super legal, eles até bateram palma. Eu não estou criticando, tá!? Eu só quero saber por que...
260	B: Então, na verdade foi bem legal assim, porque eu tenho uma sensação, assim... eu achei que eles iriam se sentir envergonhados, digamos, de ler sozinhos e tal... claro que eu poderia ter lido o começo se essa era minha intenção. Mas na verdade eu ter lido no final fez que eles ficassem: „Ah, a professora também entrou na brincadeira! Então não teve tanto problema eu ter lido com vozinha e tal...” E eles gostaram dessa parte, assim, porque foi

	eu vivendo o que eles tinham acabado de...
261	I: Você não estava expondo eles ali o tempo inteiro e se escondendo, né?! De fazer isso...
262	B: É... e foi essa a minha ideia assim. E como eu já tinha lido, eu acho muita sacanagem... eu faço essa sacanagem às vezes, mas num texto literário, quando você tem que ler como se fosse um mediador de leitura, você pegar um texto que você nunca leu e „Toma! Leia com as vozes agora!“, sabe?!
263	I: Uhum...
264	B: Eu acho que isso não vai, não funciona. E daí como eles não tinham lido o final, daí eu pensei: „Bom, eu li, então é bom que eu leia com as vozes, para que eles não venham agora ler e fazer... sabe?! Se sentir inseguros, com um texto novo ali.“
265	I: Sim, sim.
266	B: Por isso que eu também fui um exemplo para as coisas, né!?
267	I: Teve também essa questão assim de criar uma harmonia e deixar eles a vontade para se soltar para fazer esse tipo de coisa que normalmente não se faz, né?!
268	B: Exatamente.
269	I: Eu achei, nas três aulas, atmosfera super boa, e todo mundo se deixou levar pelo o que você estava propondo, né?!
270	B: Sim, isso eu gostei bastante.
271	I: Gostei dos recadinhos que vocês mandavam para mim de vez em quando...
272	B: É verdade! Estávamos super empolgados!
273	I: Tinha hora que eu pensava: „Ah, eles esqueceram da câmera. Que bom!“ Daí não: „Ah, mas está filmando...“
274	B: É, às vezes eles falavam umas besteiras, tipo: „Ah, eu bebo não sei o que...“, daí eles olhavam: „Professora, você sabe que está filmando, né?!“ Daí eu: „Ai, meu Deus! Desculpe!“
275	I: Tá. Então vamos para a aula da Yoko Tawada. Deixa eu até abrir o material...
276	B: Tá, eu adorei esta aula. Essa aula foi a melhor de todas.
277	I: Você achou que foi a melhor de todas? <i>Warum?</i>
278	B: Bom, porque no fundo assim, eu tinha bem pouca expectativa em relação a essa aula. Eu achei que eles não iriam gostar de poesia, que eles iriam achar chato. Porque normalmente a gente já vem pensando: „Ah, meu Deus! Poesia, eles vão achar uma desgraça!“ Ainda mais em alemão! Não, eles adoraram ela, e acharam super bonitinhas as poesias, tal... E daí eu gostei, sabe?! Eu até fiquei surpresa com...
279	I: Você se surpreendeu?!
280	B: Uhum...
281	I: E você acha que essa simpatia deles por ela, pelo texto, veio pela maneira como você colocou também o texto?
282	B: Acho que teve um pouco a ver. Até porque, eu lembro que eu falei com o XXX, o professor do japonês, e aí eu mostrei para ele essa aula.
283	I: E ele conhecia ela?
284	B: Não, ele não conhecia. Daí eu mostrei para ele essa aula e ele falou

	„Gente, por favor, me deem essa autora para a gente trabalhar no japonês também e tal...”
285	I: Ah, é?! Que legal!
286	B: Eu acabei ficando muito no Japão, e também na presença de uma japonesa... e uma coisa que eu provavelmente farei quando eu der esse texto de novo, porque agora que eu vi que ele funciona...
287	I: Agora você quer repetir, todo semestre vai ter aula...
288	B: Exato! Mas eu tenho uma amiga japonesa que morou na Alemanha. E ela é japonesa, mora aqui, ela é japonesa-brasileira, digamos. E ela foi para a Alemanha. Então ela é como se fosse, digamos, ainda mais que ela é de Letras e tudo, né?! Ela é uma Yoko real assim, concreta, que poderia ser entrevistada até para falar sobre o que ela achou da Alemanha...
289	I: Para falar sobre diferenças culturais...
290	B: Seria uma coisa mais intercultural mesmo assim. Trabalhar com cultura com o „c” minúsculo digamos. Costumes mais cotidianos...
291	I: O XXX trouxe até uma entrevista com a Yoko Tawada, onde ela fala um pouco assim sobre essa questão de refletir sobre a língua, de como ela aborda o alemão e tal... é... mas se você tem uma pessoa de carne e osso para falar sobre isso...
292	B: É legal também, é!
293	I: Então, você começou a aula ativando o conhecimento prévio sobre o Japão, você já falou que se tratava de... acho que você não falou nem que era uma autora, de algum jeito você deixou em aberto, mas você falou que era uma pessoa japonesa.
294	B: Isso, isso.
295	I: E aí eles foram falando o que eles conheciam, o que eles associavam com o Japão... e aí você veio com aquelas pinturas bonitas lá, para eles irem... primeiro eles começaram a descrever...
296	B: É, a ideia era eles darem um título para essas pinturas.
297	I: Isso, verdade. Daí, você não deixou... você não falou que era alemão, você deixou em aberto...
298	B: Isso!
299	I: Mas eles já perceberam logo de cara, né?!
300	B: É.
301	I: Alguém falou: „Ah, mas isso não é japonês, né?!“
302	B: E eu falei: „Não mesmo!“ E daí ela falou: „Mas é o Klimt?!“, aí ela: „Nossa!“
303	I: Já matou...
304	B: Matou a charada.
305	I: Pode ser que em outro grupo não aconteça isso. Que tenha mais um suspense mesmo.
306	B: É. Eu achei que foi muito legal, porque tinha uma com uma mulher de roupão e eu pensei que eles iriam falar muita coisa pornográfica. Eu falei: „Gente, eu vou até desligar o vídeo!“ Aí um aluno levantou a mão e falou: „Ah, eu acho que deve se chamar Nach dem Bad“, e ele acertou! Nossa, eu falei: „Gente!“
307	I: Eu acho que teve umas duas ou três que eles acertaram o título, ou chegaram bem perto, né?!

308	B: Sim, sim...
309	I: E aí, em um primeiro momento, você pode falar assim: „Tá, mas o que tem a ver essas pinturas com a Yoko Tawada? Com o texto que ela escreve sobre a língua alemã, né?!“
310	B: Aham...
311	I: Aí eu te pergunto, por que você escolheu essa introdução?
312	B: Eu escolhi na verdade, porque tinha a ver... o fato do Klimt ter pintado por influencias orientais também lembra o fato da Yoko escrever em alemão com influencia germânica e ao mesmo tempo com a vivencia japonesa dela. Eu li um pouco sobre a biografia dela, entrei em site dela assim para dar uma... eu não queria trazer isso para os alunos, mas eu queria eu ter esse conhecimento por causa de eles perguntarem, né?! E ela tem realmente uma influência de dois mundos. E é isso que eu pensei: „Bom, trazendo Klimt e trazendo figuras japonesas de verdade, tipo, de japoneses de lá assim, para eles compararem. Inclusive, se você olhar nos quadros, eu acho que eu falei isso na aula, que tem muito dourado e tal...“
313	I: Sim, sim, você falou...
314	B: Que eram elementos similares assim. E eram coisas que eu acho que normalmente a gente não associaria, sabe?! Talvez o aluno pensasse: "Ah, japonês, o que tem a ver?" E daí vendo o Klimt lá: "Ah, é isso que tem a ver!" Tem uma influência grande dos dois mundos.
315	I: Eu também viajei nessa história da influência do Japão na cultura alemã e vice-versa e interpretaria isso por esse viés. E você concorda que isso aumentou a motivação dos alunos também?
316	B: Com certeza, nossa, eles adoraram.
317	I: Por que aumentou?
318	B: O fato de eles terem reconhecido o Klimt, o fato de eles verem as imagens japonesas assim, foi muito... eles ficaram muito interessados nos quadros, eles falaram: "Nossa, que bonito, que dourado....!"
319	I: E aí entra esse aspecto visual de novo, né?! De ativar outro canal de percepção que normalmente é menos cognitivo, né?!
320	B: Exatamente! É menos... exato!
321	I: Tem um outro tipo de efeito sobre...
322	B: Exato, é menos <i>selbsverständlich</i> , eles veem... e assim entro do contexto da aula já é uma coisa muito diferente, eles falarem aqui... tem uma coisa bem legal que eu acho que, eu acho que eu falei isso para eles uma vez, que outro lugar você vai conviver com tantos adultos diferentes de você? É muito difícil, assim, porque no trabalho você não conversa sobre essas coisas com outras pessoas. Ou, quando você está com seu grupo de amigos, as pessoas são todas parecidas. Eu falei para eles: "Olha só que legal, vocês pensam de jeito diferente. Aqui eu acho que é talvez é o único espaço da vida talvez, que vocês convivam com tanta gente diferente do que vocês imaginam e tal..."
323	I: Uhum...
324	B: Isso que foi legal até nessas aulas que tiveram arte, porque daí puxava o que o outro não sabia e tal...
325	I: Os mundos meio que vão se encontrando...
326	B: Exato!



327	I: Você lembra de um... deixa, depois a gente fala dessa parte que aborda justamente esse aspecto social da aprendizagem, que você nesse momento fomentou. Tá, daí você apresentou um pouco da autora e perguntou para eles qual poderiam ser os motivos, „die Motive“...
328	B: Eu acho que eu falei para eles isso, foi engraçado, eu tinha falado para eles em aulas anteriores: „Nos vamos trabalhar com poesia e tal...“
329	I: Aham...
330	B: E eles não se tocaram que ela era escritora. Eles falaram: „Ah, ela é pintora, escultora...“
331	I: É, porque de novo o caminho que você escolheu levava para outra direção, né?!
332	B: É.
333	I: E quando você falou ela escreve livros, todo mundo ficou...
334	B: Exatamente! Se chama <i>Literaturprojekt</i> em alemão.
335	I: Era meio que óbvio que iria ser uma escritora.
336	B. Para mim era, para eles não foi.
337	I: Não foi, você enganou eles bem. Mas daí você apresentou um pouco ela com aquelas fotos, que foram super bonitas, e aí você disse: „A gente vai ler o texto e cada um vai...“
338	B: Se concentrar...
339	I: Se concentrar em diferentes aspectos. E foi essa... essa pegada que você utilizou para os dois textos, né?!
340	B: Sim.
341	I: Com perguntas diferentes, porque eles, apesar de eles serem parecidos assim na maneira de abordar a língua, não era a mesma coisa, né?!
342	B: Exato!
343	I: Tinham outros aspectos. Eu achei bem interessante também. E qual foi a sua intenção em trabalhar com esses aspectos como ritmo, temática, relações de palavras, palavras que eles achavam poéticas? Você tinha várias categorias...
344	B. É, eu fiz dois, justamente porque eu achei os textos muito diferentes entre si.
345	I: Sim, eu acho que foi pertinente também. Aí você colocou essas categorias aqui: ritmo, temas, contextos, „Zusammenhang“, palavras poéticas e fenômenos gramaticais. Para o outro acho que você trabalhou com a rima também, foi meio parecido, mas as perguntas eram diferentes.
346	B: Um pouquinho, bem pouquinho diferente.
347	I: Então?! Voltando a pergunta, qual era a intenção?
348	B: Então, eu achei muito legal essa ideia, assim, eu tive essa ideia, o que eu gostei de fazer isso é que não era uma análise poética formal. Tipo: „Não, a poesia e tal...“, era uma análise poética completamente informal e mesmo assim já era muita coisa para eles, assim, enquanto literatura e análise de literatura. Aí eu imaginei assim: „Bom, eles não são de Letras. Começa por aí. Eu não preciso cobrar deles uma análise a nível formal. Ai, qual foi o pé que ela usou aqui?“, não. Aí eu falei: „Vamos fazer uma análise mais informal, dentro da capacidade deles.“ Dai eu pensei que cada grupo recebendo uma pergunta, eles iriam se dando achados de interpretação por meio da forma. Isso que foi a minha intenção assim, de eles interpretarem o

	poema por vias formais. E por conteúdo também, porque quando eu falo de coesão e falo de coesão interna... mas a ideia é que eles também focassem na forma. Essa coisa das palavras poéticas eu achei que, bom se um professor de Letras lesse isso eu acho que eu iria ser assassinada, né?! Como assim palavras poéticas? Mas eles adoraram, eles olharam assim e falaram: „Ai, nossa essa palavra aqui está muito bonita!“
349	I: „Geige“, né?! „Zweierlei“, foram algumas palavras que eles trouxeram?!
350	B: Exato. E às vezes eu tinha que dar um <i>input</i> , mas claro também é um grupo muito heterogêneo e tal, às vezes as coisas não iam sozinhas, né?! Mas eu falava: „Dá uma olhada nesse verso aqui, veja bem o que você mesmo...“ E eles acabaram fazendo um trabalho muito legal...
351	I: Como você avalia essa interpretação, essas... ?
352	B: Ah, eu achei maravilhoso! Porque eu achei que, primeiro, isso ajudou muito eles a gostar da poesia. Começa por aí, né?! Porque, por exemplo, o que eles tiveram muita dificuldade de fazer era detectar sobre que gramática ela estava falando, né?! O que era da gramática. E aí, quando um grupo pegava essa pergunta e apresentava, os outros ficavam: „Nossa, mas é, olha aqui, olha, é mesmo!“ E daí eles tinham essa relação bem... deu para ver que cada interpretação, e isso que eu não espera no fundo, cada interpretação fazia eles olharem o poema e lerem de novo... e de novo, e de novo, e de novo... e como eram poemas curtos isso foi muito fácil, foi muito bom de fazer assim. Durou menos tempo do que eu imaginava daí.
353	I: Por eles serem curtos e conter tantos aspectos formais assim, você acha que facilitou direcionar a percepção deles para certos aspectos?
354	B: Facilitou, exato! Eu achei que eram muitas perguntas, no fundo, eu pensei: „Ai, eu estou indo muito para o formal.“
355	I: É, mas eu achei que essa divisão em grupos também...
356	B: Facilitou...
357	I: Facilitou, não tornou muito pesado, né?! Porque cada um se concentrava em um aspecto diferente e aí se discutia isso no pleno...
358	B: Isso.
359	I: E aqueles que não tinham olhado, por exemplo, para as palavras poéticas, tinham a chance de na discussão procurar também uma palavra poética.
360	B: Exatamente.
361	I: Eu achei bem legal também. É... ah, daí teve um momento que eu achei muito interessante, que você colocou a música. Eles estavam fazendo a atividade e aí você colocou a música...
362	B: Ah... eles também acharam muito louco.
363	I: Aí todo mundo meio que parou assim: „O que está acontecendo?“ Aí eu me perguntei, qual o objetivo da música japonesa durante a atividade de análise textual?
364	B: Então, primeiro, eu pensei assim, não estava no plano, de jeito nenhum, né?!
365	I: Você gosta da música, você falou isso na aula também.
366	B: Falei, eu adoro essa música. E, segundo, que, assim, eu pensei: „Ai, meu Deus, que outra oportunidade da minha vida eu vou poder mostrar para os meus alunos uma música japonesa de verdade?“ Foi esse o meu pensamento. Só que eu achei que eles iriam curtir, fazendo sem pensar

	<p>muito. Daí eles pararam: „O que está acontecendo?“ Aí eu falei: „Gente, calma, calma! É só uma musiquinha para relaxar, assim...“ Mas, na verdade, o objetivo era justamente só mostrar um outro aspecto cultural do Japão tal...</p>
367	I: Mas, assim, de uma maneira sutil, né?!
368	B: Exato, sem focar, né?!
369	I: E você tinha algum objetivo assim, sei lá, colocar eles em um certo clima?
370	B: Isso, era essa a ideia.
371	I: Poder vivenciar mais a cultura e ativar mais o canal auditivo para estar pensando naquele negócio... ?
372	<p>B: É. Eu tinha pensado isso em casa, mas eu falei: „Ai, eu não vou escrever isso no plano, como é que eu vou botar um objetivo para isso?“ Mas, de fato, quando eu estava fazendo o plano, eu fiquei escutando música japonesa por horas. E daí isso já me deu um outro clique. E para eles também eu acho que foi motivador, eles gostaram da música. É uma música do Kill Bill, né?! Não é uma música japonesa, assim...</p>
373	I: É tipo, genérico, assim...
374	B: É, super conhecidinha, batida, tal... mas eu achei que iria ser legal para dar essa atmosfera de Japão assim.
375	I: Então foi essa mesmo a intenção?
376	B: A intenção, aham...
377	<p>I: De colocar eles em uma atmosfera que remetesse a essa cultura, meio que ao contexto que estava sendo trabalhado... legal... e daí teve essa parte, que eu queria perguntar, eles entregaram um texto, pelo jeito? Qual era seu objetivo e como você avalia a produção criativa deles?</p>
378	<p>B: Então, eu pensei assim, primeiro eu imaginei, né?! Como eu já disse várias vezes, eu pensei que não iria fazer tanto sucesso, eu pensei que eles iriam escrever umas três palavras e transformar aquilo em poesia assim. Mas eles levaram para casa e daí eles trouxeram de volta, e daí quando eu vi o que eles tinham feito eu falei: „Ai gente, por que você não fazem em A5, que daí a gente transforma em um caderninho.“ Daí eu expliquei o que é um <i>zine</i>, daí eles lembraram dos punks da XV vendendo, né?! Eu também avisei eles, eu falei: „Vai ser mais nesse sentido, não vai ser um livro. Vai ser uma coisa bem mais simples. E a maioria deles entregou, acho que três alunos só não entregaram, mas mesmo os que não entregaram participaram muito da aula. Então, eu não tirei o nome deles do editorial, porque no fundo eles ajudaram a fazer. E, claro, assim quando é de poesia, eu tive alunos que fizeram coisas que não tinham nada a ver com gramática, mas eu também não iria coibir a participação deles, porque eu achei que essa era justamente a ideia. Eles trabalharem com todos aqueles aspectos que a gente trabalhou na aula, com coisa interna, e no fundo isso foi a intenção, assim, não era tanto o tema.</p>
379	I: Teve um aqui que escreveu „Macht kaputt, was euch kaputt macht“...
380	B: Eu achei genial também.
381	I: <i>Ton Steine Scherben</i> . Você conhece essa banda?
382	B: Não.
383	I: É uma banda de rock alemão, dos anos 70, 80...
384	B: Então, essa era a minha aluna mais idosa assim...

385	I: Ah é?
386	B: Sim, eu estou até surpresa que vindo dela...
387	I: „Ich bin Nominativ/ Ich werde Akkusativ/ Ich wohne im Dativ/ Gedicht der Grammatik ist Genitiv“... „nach unten ist nicht nach oben“... que legal. Eu acho que você tinha me mostrado isso antes.
388	B: É, eu acho que você tinha tirado algumas fotos, né?! Eles estavam em fase de correção. Esse aqui ele não conseguiu corrigir, daí eu passei uns pretinhos assim, só porque tinham ficado algumas coisas meio confusas assim. Mas isso não teve problema na verdade... esse foi eu que fiz, né?! Porque eu falei desse cachorro o semestre inteiro, eles já não aguentavam mais. Eu tinha que colocar em algum lugar.
389	I: „Der Hund beißt den Mann“, „wer ist dieser Hund?, „wer ist dieser Mann?“... legal...
390	B: Enfim, essa parte assim foi meio inesperada, tanto que eu não consegui terminar a tempo, antes do final do semestre, esse caderninho. Mas no fundo...
391	I: Tem um texto aqui: „Die Liebe, die Ferien, die Freiheit, feminin“, „der Hass, der Zoff, der Vorurteil, maskulin“... tudo que é negativo é masculino.
392	B: Exato, a gente olhou e falou: „Muito feminismo nesse semestre!“... Esse aqui eu tirei de um trabalho que estava colado na parede, daí eu falei: „Ah, eu vou jogar fora mesmo, né?!“, aí catei as letras deles mesmo para fazer essa parte. E essas letrinhas pequenininhas são todas trabalho deles assim.
393	I: Você deu um toque estético em algumas páginas assim?
394	B: Dei, sim, sim... alguns já tinham vindo prontos com a estética, e alguns assim que entregaram só o poema eu coleí algumas coisas para dar uma sabor... E esse desenho, foi muito engraçado, porque, nessa aula, um meu aluno viu a Yoko projetada, justamente aquele <i>Power Point</i> que tinha a foto dela projetada, ele pegou e começou a desenhar em cima...
395	I: Ah, foi ele que fez então?
396	B: É, ele levantou tudo sozinho e fez isso. Eu não pedi nada, assim... ele só levantou e fez... aí eu perguntei: „Posso tirar uma foto?“, e ele falou: „Pode“...
397	I: Ah, é da lousa?!
398	B: É. E daí eu usei a foto do desenho que ele fez. Nem dei chance para ele melhorar nada, ele simplesmente gostou que estava assim.
399	I: Muito bom! Muito criativo! Tá, a entrevista está demorada, mas...
400	B: É que eu falo de mais.
401	I: Se você tiver mais um tempinho. A gente já está terminando.
402	B: Eu tenho tempo.
403	I: Nós falamos disso na nossa disciplina, mas eu não sei se foi na primeira aula, não veio uma coisa muito consistente. Então, eu sei que é uma pergunta um pouco difícil para uma entrevista, para se verbalizar assim, mas você poderia discorrer um pouquinho sobre seu conceito de literatura e expressão artística?
404	B: Então, algumas vezes eu acho que a gente trabalhou nisso, eu não lembro como os meus alunos chegaram nesse... e em algum momento eu lembro que a gente falou de texto literário, a gente falou de características, né?! Problema é que tem uma frase já clássica para explicar o que é

	literatura, uma simples frase dizendo que: „Literatur ist, was als Literatur gilt.“ Literatura é o que se considera literatura. Mas tem características próprias, né?! E eu acho que o texto literário, e também qualquer forma de expressão artística, tanto vinda de um cânone, quanto vinda dos alunos assim a grosso modo, é tudo aquilo que, por mais que seja ficcional, por mais que tenha às vezes uma realidade interna, ali, que funciona naquele momento, por mais que às vezes ele pareça, pelo menos, ser datado, ter um contexto histórico que não pode ser desconsiderado, que nem eu vi ali no <i>andersartig</i> , se a gente não falasse de guerra, iria ficar meio incompleto o trabalho, isso foi a minha opinião. Por mais que tudo isso sejam fatores que estão dentro do texto literário e de outros textos artísticos, texto no caso não verbal, tem tanto a questão da expressão interior poder vir a tona, né?! Porque, às vezes, quando a gente está trabalhando com o comunicativo, vem muito o cotidiano, e ninguém pergunta: „Mas e se o cara da padaria não quiser me vender o pão e falar uma outra coisa, né?!“ Às vezes a gente não pensa em outras possibilidades. Eu acho que o texto literário, ele abre, assim, claro, deu para ver que eu gosto muito de pintura e essas coisas, abre para coisas que não estão na percepção usual do indivíduo assim. Porque a gente passa por muita coisa, a gente tem muita informação, e eu acredito que só o texto literário mesmo, em termos de língua, te traz essa possibilidade de falar de coisas que você normalmente não falaria, ou botar para fora elementos que nem, poxa, o XXX é exemplo maior disso né?! Porque ele passou o semestre inteiro se sentindo envergonhado por ser homossexual e aqui ele...
405	I: Saiu do armário completamente...
406	B: É, deixou bem claro o que ele... a posição dele e tudo. Tanto que eu falei para ele, que se ele escrevesse um texto assim... eu estava até com medo que os alunos não escrevessem, eu falei para ele: „Olha, eu quero colocar sua poesia bem nomeio do caderno.“ E ele ficou super animado e fez uma coisa super bonitinha assim e entregou já pronta para isso mesmo. Então essa coisa que... na aula o que era discussão formal, em termos de que parecia meio que um <i>talk show</i> , ficou muito feio, ficou ruim, eles não conseguiam falar de uma forma a respeitar a opinião do outro. E eu vi que nessas três aulas, por mais que as opiniões fossem diferentes, eles tinham cuidado, sabe?! Então eu acho que literatura também promove essa sensibilidade, não só estética, sabe? Mas também a sensibilidade da aula mesmo, as fragilidades que existem acabam sendo mais cuidadas, eu acho. Eu tento fazer isso em outros tipos de aula, mas eu acho que esse tipo de trabalho com texto literário permite, assim, já é uma coisa que vem, né?! Nas outras aulas você tem que forçar um pouco, você tem que ser moderador. E aqui não. Aqui vem e você acaba junto com eles criando as coisas, construindo o sentido.
407	I: Tá. Você acha que esse projeto, assim como um todo, incluindo as três primeiras aulas que vocês deram, a disciplina, as conversas, entrevistas, tudo, tudo, ele ajudou a mudar sua perspectiva a abordagem de textos literários na sala de aula.
408	B: Com certeza!
409	I: De que maneira?
410	B: Ah, com certeza, porque eu lembro que eu já tinha trabalhado com



	literatura, e eu acabo, claro, a gente acaba escorregando para o aspecto formal, às vezes o aspecto de compreensão, bom... a gente sempre aprende a trabalhar um texto didaticamente e isso às vezes envolve aquelas fases de trabalho e tal...
411	I: Você não deixou de ter também, né?!
412	B: Sim, acaba que não é só isso, né?! No fundo a literatura permite outras coisas, né?! E eu acho que essa matéria também foi fundamental, porque se dependesse de mim, eu iria acabar sempre fazendo a mesma coisa: „Ai, vamos ler o texto literário, agora vamos falar do tema, do que você entendeu...“ Mas, no fundo, falar dessas coisas... ligar assim, para mim foi muito legal, para mim foi muito legal essa coisa de ligar, isso eu aprendi com um dos textos, puxar outras artes junto. E não só isso, agora que você falou dessa questão do filme, de falar de aspectos dentro ali da obra a ser analisada, eu acho isso muito importante assim, porque para mim às vezes não é tao claro, e quando a gente está em uma discussão em sala de aula os alunos puxam outras interpretações. E é muito mais legal quando tem essa...
413	I: Sim. Essa questão da dimensão estética em termos do uso da língua, de trabalhar as especificidades daquele texto literário, eu achei que o que você melhor fez foi na aula da Tawada, com aqueles aspectos, aquelas perguntas que você trouxe.
414	B: Sim, sim.
415	I: Mas então você acha que a disciplina te deu, primeiro, te suscitou uma reflexão acerca desses aspectos, né?! De sair um pouco daquilo que você fazia antes...
416	B: Exato.
417	I: E em termos de metodologia mesmo, de didática, você acha que você conseguiu implementar melhor isso assim? Te deu subsídios para fazer isso?
418	B: Sim, até porque, agora falando da minha experiência pessoal, eu acho que o trabalho com a Yoko Tawada deu mais certo, porque poesia é o que eu mais gosto.
419	I: Você se identificou mais.
420	B: E eu acho que cinema, às vezes eu tenho dificuldade de conversar sobre coisas que não seja o conteúdo do filme, falar da forma e tal. Então eu acho assim que, agora, pensando sobre isso, nossa como eu poderia ter feito coisas diferentes, depois de refletir, mas também essa questão de eu poder puxar para outras coisas. Então eu gosto muito mais de olhar o quadro do que, mas isso é minha coisa, mas eu acho que quando parte dos alunos, e nessa parte de metodologia é interessante criar perguntas que façam o aluno sair um pouco da convenção. Eu achei que isso me ajudou muito, porque talvez antes eu não soubesse formular essas perguntas com tanta propriedade. Eu iria fazer perguntas que não direcionam uma resposta que vai para a sensibilidade.
421	I: E você acha que essa habilidade que você está dizendo que desenvolveu em formular perguntas, ou em propiciar processos de aprendizagem que englobam diferentes gêneros textuais, ou que causam esse efeito assim de surpresa no aluno, como você fez bastante, „Ah, eu pensava que era isso daí veio aquilo...“ que é um estranhamento, né?! Você meio que tira o aluno



	da...
422	B: Da zona de conforto.
423	I: É, da zona de conforto, daquilo que lhe parecia familiar, de repente não era tao familiar assim...
424	B: Eu acho que outra coisa que a arte faz é ser inesperada, né?!
425	I: Só para mim não perder essa pergunta. Você acha que aprendeu esses subsídios através dos exemplos que a gente viu nessa disciplina? Das discussões que a gente foi tendo?
426	B: É. Eu lembro que até quando a gente trabalhou com conto de fadas, assim antes mesmo da disciplina, foi uma coisa que me deu muitas ideias nesse sentido também, né?! De falar de coisas assim mais estéticas, mas a disciplina aprofundou mesmo, né?! Porque a gente começou a conversar sobre, eu acho fundamental a gente comparar as aulas um do outro para ver o que cada um tinha de ideias. Isso, nossa, eu sinto muita falta disso o tempo todo. Eu acho que na minha prática. Mas que na disciplina foi muito bem desenvolvido, ver como que um trabalhou aquele texto e o outro fez uma outra coisa completamente diferente.
427	I: É, e isso eu vejo na aula de vocês três também. Tem similaridades, mas tem enfoques diferentes.
428	B: Aham... até me dava muita tristeza. Esse semestre eu queria ver o que as pessoas estavam fazendo com o texto literário...
429	I: Mas a gente pode democratizar também, colocar todo o material em uma plataforma... ahmm... aí essa é uma pergunta que eu te fiz na primeira entrevista que a gente fez, mas eu vou repetir ela. Você pode ser sincera, não ache que eu vou me sentir ofendido nem nada, mas quais críticas positivas e negativas você faria à disciplina que a gente fez?
430	B: À disciplina?! Deixa eu ver...
431	I: Eu acho que naquela época, eu vi sua entrevista de novo antes de a gente conversar... o XXX me disse que os exemplos... porque a gente começou falando sobre literatura, o que é literatura, e como se trabalha literatura em sala de aula, quais são as vantagens e desvantagens, a gente viu alguns exemplos desses materiais mais universais assim... analisamos, vimos aspectos bons e ruins, a gente leu a teoria e só depois a gente foi ver exemplos daquilo que talvez fosse mais adequado para se fazer com textos literários.
432	B: Aham...
433	I: Ele achou que demorou muito para a gente chegar nesse ponto, a gente já estava no fim do semestre...
434	B: Mas eu acho que foi um pouco proposital, né?! Porque a gente estava desenvolvendo as aulas que deveriam ser...
435	I: Na verdade, o certo seria vocês darem essas aulas no semestre anterior e aí a gente faria a disciplina e já poderia ir direto ao assunto. Então eu tive que atrasar um pouco para não interferir muito nas aulas que vocês iriam fazer com os três primeiros textos...
436	B. Tá.
437	I: E você tinha colocado uma outra critica que eu não vou lembrar agora.
438	B. Eu também não estou lembrando.
439	I: Mas pensando agora, nesse momento agora que meio que a coisa fez

	mais sentido para você, porque você já passou por todas as fases...
440	B: É, pois é, essa coisa da, assim, eu vejo pelo menos, eu acho isso bom na verdade, o que o XXX falou que era ruim eu acho bom. Eu vejo uma diferença muito grande entre as três primeiras aulas e as três últimas. Porque, claro, por mais que tenham pontos a criticar nas três últimas, eu acho que bem menos do que as três primeiras, porque eu trabalhei muito mais com frases de compreensão de texto, ou no vídeo que a gente trabalhou com aspectos muito mais pontuais e tal... e aqui foi uma coisa muito mais, claro, assim, a turma favoreceu um pouco isso, né?! As duas turmas tinham um nível de interação bom, mas aqui não tinha nenhuma rixa interna e aqui tinha.
441	I: E aquela outra turma era só sua também, ou... ?
442	B: A turma era só minha.
443	I: E era um Alemão?
444	B: IV. O primeiro era um IV.
445	I: Tem essa diferença de nível linguístico também, né?!
446	B: Tem, claro. E eu pensei também que talvez os textos que a gente pegou, isso seria uma crítica que eu faria, no sentido de... talvez a gente pudesse ter te ajudado a escolher os textos...
447	I: A escolher os textos...
448	B: Porque tem uns textos literários que eu acho muito interessantes de trabalhar, tipo aquele conto do Böll... ou talvez um que seja mais difícil, complexo seja um conto do Kafka chamado Eine kleine Frau que eu trabalhei lá, aquele trabalho horrível, e eu queria ver como as outras pessoas iriam didatizar esse material. Mas isso, assim, claro, você tinha que fechar o corpus.
449	I: É... é! Talvez foi até isso que você falou da outra vez sabe, que talvez seria legal se vocês pudessem ter escolhido o texto.
450	B: Mas no sentido de te ajudar a fazer o corpus...
451	I: Eu acho que seria super legal. Mas aí isso iria criar variáveis enormes, porque, por exemplo, você vem com um filme sobre algo, e o XXX vem com conto do Kafka e o XXX vem com uma música. Onde que eu vou traçar algum paralelo, assim... ?
452	B: Ah, não, mas a minha ideia inicial era que você visse os nossos materiais e escolhesse um padrão.
453	I: E escolhesse a partir deles... é, isso poderia ser feito, né?!
454	B: É, sim...
455	I: Só que isso demanda todo um preparo, um discernimento, uma organização que eu não tive 100% do tempo, sabe?!
456	B: É, eu acho que a gente também não teria tido tanta motivação de mandar tanto material...
457	I: Tudo teria que ter sido melhor preparado, eu não acho que foi de tudo ruim, mas para conseguir fazer isso com mais calma, dar esse tempo de vocês também trazerem coisas... mas é uma boa ideia sim, seria legal. O que você acha que isso faria de diferença? Para criar mais identificação com o texto?
458	B: É, não só, mas talvez você tivesse outras ideias assim. Porque, claro, os textos que a gente pegou tinham um nível de complexidade que se adequa,

	digamos, ao nível de língua do pessoal, né?!
459	I: Esse era um pouco meu medo também, pegar coisas muito difíceis...
460	B: Muito difíceis... e eu conheço alguns materiais, talvez a gente ter tido esse diálogo tivesse facilitado para você.
461	I: Isso poderia ter sido feito na disciplina também, né?!
462	B: Isso, trazer... traga o seu...
463	I: Foi uma ideia que não me ocorreu no momento, mas é verdade... é... eu acho também, principalmente na segunda, eu tentei manter uma certa coerência, sabe?! Tipo, peguei um conto no começo, então vou pegar um conto no segundo...
464	B: É, manter o mesmo gênero, né?!
465	I: Tinha uma... o texto do Zé do Rock é de um autor de imigração, a Yoko Tawada, por mais que ela não seja brasileira, também é uma autora de imigração. Os dois fazem uma reflexão sobre a língua, então tem assim paralelos. E os outros dois, a temática não era nem um pouco parecida, nem o visual, mas eram... não deixam de ser dois curta-metragem.
466	B: Curta-metragem.
467	I: Então eles tinham esse parentesco, vamos dizer assim.
468	B: É que eu e a XXX, a gente já conversou agora... que talvez fosse uma boa ideia para o futuro, já que você tem esse projeto, você ajudar a gente a organizar um banco de textos literários que podem ser trabalhados dentro do nível linguístico que a gente tem no Celin.
469	I: E já didatizados...
470	B: É! Porque aí poderiam ter sugestões, o próprio professor escolher o seu texto lá. E daí ele faz a didatização, envia, e daí o outro professor cata e adapta, sabe?!
471	I: É, e eu acho também até com uma base empírica assim, sabe?! De vários professores já terem usado em sala de aula, já terem trabalhado, concertado. Uma coisa que deu certo, feita alguma sugestão...
472	B: Exato!
473	I: Eu acho legal, porque é uma coisa que dá para se fazer ao longo dos anos, vira semestre, entra semestre, está sempre se fazendo...
474	B: Isso.
475	I: Então, a gente baseou muito daquela disciplina em alguns pontos. Que estão listados no item quatro. Então eu vou ler, e queria que você respondesse essa pergunta: „Você acha que as suas aulas contemplaram de alguma maneira os seguintes aspectos? De exemplos. A expansão da capacidade de percepção do aluno, a desaceleração da percepção ou direcionamento da percepção de algum aspecto específico de um texto?“
476	B: Então, agora pensando sobre essa coisa, eu lembro que eu li sobre a desaceleração, eu não lembro bem a palavra em alemão, mas meio que me impactou...
477	I: <i>Verlangsamung oder Entschleunigung der Wahrnehmung.</i>
478	B: Isso! <i>Entschleunigung.</i> Eu fiquei tao assustada com essa palavra, que eu falei: „Eu preciso fazer alguma coisa!“ E aí um pouco do fator surpresa era isso. Assim, eu acho que inconsciente da minha parte, eu assumi, não era totalmente consciente, mas uma coisa, um dos efeitos do fator surpresa era criar essa coisa mais lenta assim.

479	I: Uhum...
480	B: Porque se fosse tudo dado la dado: „Olha eu vou falar da Yoko, ela é escritora, japonês e tal...” Mas eu acho que um pouco da ideia era trazer alentar um pouco, sabe?! Talvez nem tão consciente, mas quando eu fiz os planos de aula, eu pensei isso. Agora que eu lembrei.
481	I: Eu acho também que... quando você dá o texto da Yoko e fala: „Preste atenção nisso, preste atenção naquilo...“, você está direcionando a percepção da pessoa para algo...
482	B: Isso...
483	I: E ela vai ter que ler mais devagar para poder responder aquela pergunta que você está fazendo, para poder apresentar para o grupo...
484	B: Isso.
485	I: Então, você já está direcionando e acelerando e direcionando a percepção do aluno com este tipo de atividade, acho que você fez isso em vários momentos da aula, eu lembro que vendo as aulas eu já percebi isso.
486	B: Isso.
487	I: E o desenvolvimento da emocionalidade, a participação pessoal, envolvimento e empatia do aluno?
488	B: Eu acho que isso teve bastante a ver com a minha própria surpresa de eles terem gostado do trabalho. Porque eu lembro que, acho que no primeiro semestre que eu desenvolvi, eu senti que tinham alguns alunos que estavam bem desmotivados de fazer, né?! Claro que teve um fatorzinho que fez toda a diferença, que eu dei uma notinha esse semestre, mas não foi pela nota, sabe?! Eu senti que não teve tanto a ver com a nota, porque eram 25 pontos de 300, não tinha...
489	I: Foi mais para incentivar mesmo a participação?
490	B: É, para eles virem para a aula principalmente, né?! Porque eles poderiam até participar, mas eles tinham que estar aqui.
491	I: Sim, sim...
492	B: Mas principalmente essa coisa de eles terem gostado, porque eu perguntei no final se eles gostaram da poesia, e eu, assim, eu sei quando uma resposta é „pauschal“, assim... eles falaram: „Nossa!“, foi uma coisa mais...
493	I: Eu vi também, você perguntou e eles já responderam „Ja!“... eu percebi também. E na questão do desenvolvimento da sensibilidade, fomentar a fantasia, a criatividade e força de imaginação? Tem até uma aula que você fala: „Einbildungskraft! Eu gosto dessa palavra.“ Você acha que aconteceu bastante esse tipo de processo assim nas suas aulas?
494	B: Acho que sim. Até porque essa suspensão do final, não quero muito manter muito até nesse tema, mas essa coisa de eles imaginarem a musiquinha, de eles terem feito uma versão alemã da musiquinha em português... tudo isso foi muita imaginação rolando solta assim. Eu vi que meus alunos, mesmo os de exatas, eles tinham total vontade de se expressar em alemão, de fazer isso...
495	I: Talvez seja até um pouco um clichê, que os alunos de exatas não gostam disso, né?! Talvez eles gostem até mais, porque normalmente não tem espaço...
496	B: Eu tenho os frutos que esse trabalho deu, mas, assim, para o meu

	orgulho pessoal, os meus alunos fizeram apresentações no final do semestre que eles podiam escolher os temas, né?!
497	I: Aham...
498	B: Eu lembro que uma aluna falou de <i>Neuschwanstein</i> e ela lembrou que a gente tinha trabalhado com Chapéuzinho Vermelho, ela falou disso: „Wir haben mit Märchen gearbeitet Leute...“ daí fez assim todo um... e um outro aluno de exatas, eu também me surpreendi muito assim, porque ele... eu acho que um pouco do trabalho motivou ele a ser sensível em outro campo, que era justamente esse das apresentações. Ele fez um trabalho sobre um arquiteto de <i>Bauhaus</i> , e ele me disse, eu acho a minha área muito chata, eu acho que engenharia não vai atrair vocês, mas eu gosto muito de arquitetura, então nos vamos falar aqui da arte. Daí ele mostrou casas, explicou...
499	I: Que legal...
500	B: Daí eu falei: „Nossa, tipo, eu acho que tem a ver.“ No fundo, no fundo, se ele achasse que eu sou uma professora que não dá essa liberdade, ele iria fazer uma coisa super... e eu acho que esse trabalho direcionou um pouco essa liberdade para outros trabalhos, eu achei...
501	I: É, eu acho que um grande exemplo, tanto dessa participação, desse envolvimento pessoal, quanto da criatividade, é essa revista, né?!
502	B: Isso.
503	I: O cara coloca ali, fala da opção sexual dele, né?! Se expõe dessa maneira para todo mundo...
504	B: Exato. Ou a mulher também, né?! „Feminin und maskulin“, teve essa coisa do feminismo ali...
505	I: É.
506	B: Está implícito, mas está ali. E eu sei disso... por eu ser a professora, mas também por ser a pessoa que ajudou a organizar, digamos assim...
507	I: Sim. Essa outra pergunta meio que se repete, aspectos subjetivos... e essa questão do estranhamento, do espanto, de ver o que era familiar com outros olhos, isso acho que também ocorreu em vários momentos...
508	B: Sim.
509	I: E a capacidade de interpretação e produção de significados?
510	B: No sentido de... mais... ?
511	I: No sentido de uma abordagem mais interpretativa dos textos. Assim se fosse para criticar um pouco as suas aulas, eu acho que, por exemplo, essas ultimas três, o <i>Rotkäppchen</i> ficou uma coisa mais assim... porque o conto ele parece ser bobinho, e ele é até certo ponto, mas...
512	B: Mas tem um outro signi... eu lembro que a gente trabalhou isso, né?!
513	I: A gente chegou a trabalhar isso em uma aula, né?! Em uma abordagem mais psicanalítica... do por que ela desvirtua do caminho? Qual a função do lobo? Que na verdade a história pode ser uma metáfora para a iniciação sexual, e coisas desse tipo...
514	B: Exato.
515	I: E na aula do <i>andersartig</i> , talvez não tivesse tanto para interpretar, se você não focasse muito nos aspectos audiovisuais e formais do texto, não teria tanto a se interpretar. Eu acho que você interpretou mais a partir dos aspectos formais na Yoko Tawada, mas não foi assim o seu viés mais forte.

516	B: É.
517	I: „Vamos ler este texto agora e gerar significados...”
518	B: É que tem muito a ver também com meu medo, sabe?! No fundo, acho que isso é uma coisa assim que, por mais que disciplina tenha me ajudado com isso, ela não extirpou o meu medo, assim, eu fiz isso nesse trabalho, mas eu tenho medo de, quando a gente fala de interpretação, de acabar forçando a minha interpretação, né?! Tanto que eu deixei em aberto aquela coisa da mensagem, eu falei a mensagem que eu tinha entendido, mas no fundo eu queria dizer: „Pensem o que você entenderam?” Eu tenho muito medo de acabar, isso eu tenho para qualquer área da minha vida enquanto professora assim, de forçar...
519	I: De forçar?
520	B: É.
521	I: E será que a gente está sendo sincero, a impressão que eu tive é que em certos momentos você colocava seu carimbo, entendeu?!
522	B: Sim, eu fiz isso, é.
523	I: Eu não achei ruim, eu concordo com as suas posições, eu Thiago, mas às vezes eu me pergunto se a gente precisa colocar aquilo tão forte assim e deixar aquilo... como se você a verdade verdadeira, e os alunos às vezes nem tem chance de revidar ou não tem a coragem de revidar talvez...
524	B: Sim... é que eu faço isso, justamente, é justamente porque eu faço que eu tenho medo de estar fazendo...
525	I: Sim, de interpretar alguma coisa e fazer com que a sua interpretação seja a verdadeira?!
526	B: Aquela lá que fica. É que também, às vezes, eu esse outro medo de dar, tipo, uma pergunta interpretativa e não vir nada, e daí eu ficar, tipo, esperando a colheita e não ter nada para colher, assim, então... eu forcei em muitos momentos, claro, direcionei...
527	I: Mas é o seu papel também, assim, de moderadora da...
528	B: Da coisa, né?! Mas no fundo eu fiquei meio, assim...
529	I: Meio reticente, assim?
530	B: É, mas acho que isso acontece. Acho que não tem tanto a ver com a disciplina ter trabalhado isso ou não, mas com o professor ter às vezes ter sensibilidade para isso ou não ter...
531	I: Aham...
532	B: Porque para algumas pessoas é muito natural forçar uma interpretação, para mim é...
533	I: Esse viés normativo assim, né?!
534	B: Isso, pode ser que eu tenha feito isso, e com certeza eu voltei para casa pensando: „Ai,...”
535	I: E na universidade a gente tem isso muito forte, né?!
536	B: Ah, tem, nossa!
537	I: Tem até um viés ideológico que...
538	B: Do professor...
539	I: Do professor, que o aluno não pode revidar, se revidar ele está falando besteira...
540	B: É, isso é verdade...
541	I: Tá, nas últimas duas ali, eu acho que a gente já falou bastante também. Aí



	a última pergunta, esse é o seu momento de colocar mais alguma coisa. Você tem algum comentário a respeito do projeto que você gostaria de fazer? Que dizer algo a respeito de alguma coisa que eu eventualmente não tenha perguntado?
542	B: Então, na verdade eu acho que eu já falei, essa coisa de criar um banco de textos, que seria... é meio, assim, claro, cansativo sugestivo, dar o banco de textos, mas eu acho que tem gente que não faz ideia de onde começar. Eu, quando estava no começo da vida de professora, eu pensava: „Gente, mas como trabalhar com literatura? O que o Thiago quer, meu Deus? Ele quer que a gente leve um Klaus Mann e de para eles?“ E tanto que essa foi a reação dos meus alunos, quando eu trazia um Kafka, eles olhavam... mas é que a gente le, e a gente pensa na literatura com o „l“ maiúsculo, digamos, né?!
543	I: A gente pensa nos autores canonizados...
544	B: É, e a gente pensa naquelas bíblias, a gente não pensa que dá para trabalhar uma poesia e aquilo vai ser literatura. Os vídeos todos... então talvez trazer... eu vi que tem muito professor ali que faz, a gente sabe disso, mas tem muito professor que faz seus próprios projetos e não conta para ninguém, né?! Tipo, trabalha com literatura muito, ou com vídeos, ou com coisas assim, e aí você acaba discutindo em uma conversa informal, aquilo não é nunca formalizado, que a pessoa fez aquele trabalho.
545	I: Sim...
546	B: Então eu acho que seria legal a gente ter esse contato, porque ultimamente as reuniões, e eu acho que desde muito tempo já, as reuniões estão focando muito em fazer prova e corrigir prova, fazer prova e corrigir prova e a gente nunca discute.
547	I: É, para mim é um processo de aprendizagem também, sabe?! De primeira chegar, eu cheguei e já mudei o livro, porque o povo estava reclamando do livro. E aí, eu falei: „Então eu vou pegar um livro mais do mercado, para eles terem pelo menos uma base, para os cursos ficarem um pouco mais heterogêneos e um professor poder trocar ideia com o outro falando da mesma coisa...“, do que cada um faz suas aulas... e daí... eu pensei também que alguns professores nem faziam provas, faziam só uma prova oral, e o outro fazia três, quatro provas durante o semestre, e eles estavam dando o mesmo nível, sabe?! Então o aluno que trabalhou com esse... teria que ter o mínimo de coerência...
548	B: É...
549	I: Aí então eu peguei e falei: „Então vamos fazer as provas juntos, para todos os níveis.“ Aí as provas iam ficando prontas, os semestres iam passando, os professores queriam mudar e ficava esse trabalho com as provas e tal... Então, nessa vontade de homogeneizar as ofertas, eu acabei engessando também, né?! Tem o outro lado...
550	B: Sim. Mas, sei lá, tem muito a ver com como os professores levam isso, né?! Porque muitos reclamam da prova, mas na hora de sentar...
551	I: Não faz, é, eu ia chegar nesse ponto também. Essa questão de fazer esse projeto, seja na disciplina, seja paralelamente, você pode ter certeza que poucos vão participar e vai continuar tendo aqueles que fazem coisas paralelas e não compartilham.
552	B: Mas eu acho que tem pessoas que tem essa vontade, eu acho. Eu sei,

	porque a gente conversa sobre isso. Mas tem pessoas que às vezes nem tem muito contato com outros professores, tipo, eu fiz um questionário com os professores do Celin agora para um trabalho meu agora...
553	I: Aham...
554	B: E 12 pessoas participaram, de 20 e poucos... eu achei isso bastante, porque enchi tanto o saco, mas tanto, tanto, tanto, que gente que eu nunca mais imaginava que tinha interesse na minha pesquisa foi lá e respondeu. Então talvez criar seja o primeiro passo. Se as pessoas participarem ou não...
555	I: É, daí no final das contas você vai trabalhar com aqueles que querem realmente, né?!
556	B: Exato. A gente pode criar um site, eu posso até me encarregar agora. Agora estou finalmente livre de vários projetos que eu andei assumindo, que eu estava sozinha...
557	I: Quando você vai terminar os estudos?
558	B: Teoricamente esse ano.
559	I: Esse ano você já termina?
560	B: É. Eu não vou fazer essa promessa aqui, porque eu não sei o que vai acontecer. Faltam duas matérias obrigatórias.
561	I: Tá.
562	B: E uma é uma daquelas que abrem só no semestre impar, sabe?
563	I: Entendi.
564	B: Daí eu tive que fazer um chuncho, daí vou rezar para...
565	I: Você vai escrever um trabalho de conclusão de curso, ou...?
566	B: Acho que o XXX, mas aí vai ter a ver com o mestrado, né?! Mas eu tenho mil coisas que eu poderia fazer no fundo. Porque eu tenho esse projeto dos professores do Celin que tem a ver com interatividade no ensino. Está bem cru, mas... e aí tem o projeto que a gente começou, mas não acabou...
567	I: Esse da interatividade você mandou um email uma vez com umas ideias que você já tinha estocadas, né?!
568	B: Isso, e daí eu conversei com o XXX ontem, e ele já fez umas críticas. Mas é bom, né?! Porque estava um pouco ruim mesmo, daí eu vou melhorando. Porque eu vou apresentar ele em outubro em um congresso.
569	I: Ah tá...
570	B: Daí eu quero fazer bonito.
571	I: Sim.
572	B: E daí tem toda a questão da extensão que daí eu vou largar mesmo...
573	I: O que? Mas as disciplinas que estão atreladas a isso já estão feitas?
574	B: Sim. O alemão eu já terminei na verdade. Assim, só falta o TCC e as práticas de docência.
575	I: E daí você vai ser licenciada, no caso?
576	B: Amém, aleluia! 3000 horas!
577	I: 3000 mil árduas horas!
578	B: 3600!
579	I: Então, obrigado XXX. Obrigado pela disposição em participar.
580	B: Imagina, eu adorei!
581	I: Você foi a professora/estudante que mais me forneceu material, que mandou todo o material que vocês usaram, teve mais calma para fazer as

	coisas e me ajudou bastante.
582	B: É, no fundo eu queria ter me dedicado mais, mas isso não tem sempre como...
583	I: Esse fator tempo vai ser sempre um problema para atividade docente.
584	B: É. Mas eu posso te mandar mais coisas, o que eu for fazendo de literatura eu vou mandando sempre, agora que eu estou...
585	I: Agora você está apta... você tem o selo de qualidade do Celin!
586	B: Sim!
587	I: Mas faz todo o sentido uma espécie de sensibilização dentro da formação?
588	B: Nossa, sim. E faz muita diferença, porque, sinceramente, a gente não tem muito isso em momentos da nossa graduação e falta muito assim. Inclusive para a própria experiência literária das pessoas, para os alunos da graduação...
589	I: Você acha? Mas... bom, eu estava até conversando sobre isso com o XXX, sobre meu projeto, eu falei: „XXX, os alunos fazem tanta disciplina de literatura, em português e tal...“, isso deve influenciar a maneira como eles abordam os textos em sala de aula também, né?! Aí nós chegamos a conclusão de que é difícil de acessar isso, né?! O que eu poderia fazer? Me debruçar sobre as ementas de cada disciplina que você fazem?
590	B: Na verdade, se você fizer algumas entrevistas e pegar uma pessoa de cada nicho, todo mundo vai falar a mesma coisa assim. O professor vai lá, ele dá um texto teórico para você interpretar um texto literário e, tipo, não tem... é como se, tipo, essa parte da sensibilidade, assim, acho que tirando pouquíssimas aulas, tipo as aulas do XXX foram muito... puxaram isso um pouco, as suas aulas com certeza foram as que mais, o XXX também tenta fazer isso de uma certa maneira... mas nas aulas de literatura, assim a grosso modo, essa parte da sensibilidade ela é assassinada... ninguém vai perguntar, tipo „Qual foi a sua interpretação?“...
591	I: Uma coisa que eu acho que é um pouco crucial, é que por mais que você se ocupe com os textos e desenvolva essa capacidade interpretativa, trabalhe com a dimensão estética dos textos, isso não quer dizer você vai trazer isso para sala de aula enquanto professor de língua, sabe?!
592	B: Exato, exatamente! Não só de língua, mas de português como língua materna. Eu já falei para professores de português: „Eu não sei dar aula de português, eu não faço ideia de como é.“ Mas se for meio parecido com o que eu faço em alemão, acho que talvez eu consiga. Tem essa coisa muito do... acho que é muito... acho que a análise aqui é muito, a tendência é muito formal mesmo, ela não tem uma análise tanto... a sensibilidade fica muito em segundo plano quando ela aparece, <i>überhaupt</i> ...
593	I: Entendi.
594	B: Não sei dizer, mas acho que essa é a minha sensação também. Os professores que eu tive também foram mudando muito...
595	I: Uma coisa assim que eu percebo bastante também, apesar de a gente tentar isolar variáveis, para poder dizer para que no final das contas, que se fizer isso, acontece aquilo e etc... queira ou não queira, passa muito pelo fator pessoal. O currículo pode ser assim ou assado, mas cada um se comportar de um jeito diferente, os resultados sempre vai ser outros...
596	B: Se fizer uma equação... eu acho que dá para fazer uma equação...

597	I: Você acha que dá para fazer uma equação?
598	B: Fator tempo versus classe social... sobre... interesse da pessoa por aquela escola literária e tal...
599	I: Eu vejo que, por exemplo, o XXX faz muito isso, né?! Ele foi tratar do <i>Rotkäppchen</i> e já veio com um conto do Kafka para poder... porque Kafka? „Porque eu gosto!“... você também, você foi tratar da Tawada e já usou pinturas...
600	B: Klimt...
601	I: Vai muito do interesse pessoal, da socialização artística, literária que a pessoa teve. E como é que eu vou acessar isso, sabe? Como é que eu vou entrar na caixa preta?
602	B: É...
603	I: E ver como isso se espelha na maneira como você aborda os textos em sala de aula...
604	B: É verdade, isso é um terreno mais lodoso, não é muito fácil...
605	I: Obrigado!

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft D)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 10

**Datum:** 18.07.2016

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 1:46:06

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 24

**Transkribient:** Thiago Mariano

- |    |   |
|----|---|
| 1  | I: Então, tá. Daí eu fiz assim, eu fui vendo cada aula sua e fui anotando umas coisas. E fiz anotações aula por aula e aí no final tem algumas perguntas que eu quero te fazer gerais, sobre o projeto. E você vai perceber que uma pergunta recorrente minha é: Qual é o objetivo dessa atividade, tá? |
| 2  | B: Uhum...  |
| 3  | I: É só para você discorrer sobre as coisas. Então vamos começar. Sobre as aulas que você deu, qual era o nível mesmo?  |
| 4  | B: Era Alemão V.  |
| 5  | I: E era seu próprio grupo de extensivo, né?  |
| 6  | B: Uhum.  |
| 7  | I: E quantos alunos você tinha na turma? Eu sempre contei e dava uns oito ou nove...  |
| 8  | B: É, começou com onze, mas depois no final tinha nove.   |
| 9  | I: Nove. E nem todos estavam em todas as aulas, né?   |
| 10 | B: Não, nem todos.  |
| 11 | I: Então, vamos falar da aula da <i>Frau Holle</i> . Que na verdade foram os dois contos juntos, né?  |
| 12 | B: Sim.   |
| 13 | I: Daí, aqui a mesma pergunta que eu fiz para você a respeito das outras aulas: como você definiria o principal objetivo da aula? E se você se inspirou   |

	em algum material didático para preparar a aula?
14	B: Esse sim, eu achei aqueles... do Goethe. O objetivo...ah...
15	I: Mas mesmo com o material do Goethe você fez meio que um patch work assim né?
16	B: É, eu fiz um <i>patch work</i> ... sim é, eu peguei...
17	I: É porque tem coisas que você fala: "Ah, esse daqui não, não vou usar..."
18	B: É... não ...eu não gostava de copiar tudo.
19	I: Mas no final das contas é você quem decide como é que você vai...
20	B: Sim, a ordem tal... o que eu tiro e o que eu não tiro... e ... o objetivo era, assim, era mais um... fazer eles fazerem alguma coisa com aquilo no final. Porque, assim, não era apresentar uma história, talvez um vocabulário um pouco. Mas a história todo mundo já conhecia, menos o da <i>Frau Holle</i> , que não é tão famoso. Então tem essa contraposição entre o <i>Rotkäppchen</i> e o <i>Frau Holle</i> . Mas... não lembro o que eu coloquei como objetivo. Ah, essa aí eu não fiz, né?!
21	I: É, você não chegou a mandar para mim...
22	B: Ah, eu queria achar aqui agora.
23	I: Tá, mas, assim, não precisa estar por escrito, né?! Mas você não acha que você tinha espécie de objetivo básico assim, tipo: "Ah, eu quero que eles leiam o texto em alemão e o entendam", pelo isso?
24	B: Ah, eu acho que discutir sobre isso das <i>Märchen</i> e tal. Ah, eu comecei com um negócio do Pequeno Príncipe e da Alice.
25	I: Ah é? Acho que isso não estava no vídeo na verdade?
26	B: Não?! Ah, é porque eu estava falando de outro assunto que estava no livro, daí eu usei exemplos do Pequeno Príncipe e da Alice para mostrar um negócio de gramática que eu queria mostrar. E daí eu puxei só os personagens por tipo: "Ah, onde mais que a gente encontrar personagens, crianças e tal?"... Não sei o que. E daí a gente entrou em <i>Märchen</i> . Mas foi daí que eu comecei... então... é, tentar pensar nessas coisas que mexem com personagens, são crianças e tal... e não sei o que eu queria... vocabulário...
27	I: Na verdade eu fiquei assim com a impressão que o produto final da sua aula foi tentar fazer com que eles recontassem a história com as próprias palavras.
28	B: É!
29	I: Uma boa parte da aula eles ficaram lá... até desenharam na lousa, tentaram falar...
30	B: É, daí teve um grupo que foi ótimo e um outro que foi...
31	I: Foi meio frustrante... eu fiquei olhando e falei: "Nossa..." E você tentando



	tirar alguma deles, e eles quietos, né? Foi engraçado porque teve vários momentos de silêncio no vídeo, sabe?! Onde você ficava esperando eles falarem e eles não falavam nada...
32	B: É, só tinha um que falava... aí ele até sentou uma hora...
33	I: Tá, Então... é, eu vou chegar naquela pergunta final, daí a gente conversa mais sobre o que você achou da aula como um todo. Mas... você começou falando das figuras, meio que ativando o conhecimento prévio deles assim.
34	B: Sim.
35	I: "O que vocês conhecem sobre <i>Märchen</i> ?" Eles foram falando em alemão alguns elementos de contos de fada. E aí você pediu para eles lerem um texto sobre os irmãos Grimm com aquelas lacunas. Por que você achou importante fazer isso?
36	B: Ah, porque eu quis fazer uma coisa mais introdutória mesmo... então, não sei, eu achei importante falar dos irmãos Grimm.
37	I: Para contextualizar?
38	B: É, porque todo mundo sabe quem é, mas sei lá... não sei se eles sabiam de que época eles eram, ou o que eles faziam, sei lá... qualquer coisa assim. E daí...
39	I: E aí, eu acho que era um pedacinho de aula que você gravou, já estava no fim na verdade. Você começou a trabalhar e você dividiu o grupo... três leem a <i>Frau Holle</i> e os outros leem o <i>Rotkäppchen</i> .
40	B: É.
41	I: E você falou que era o resumo da história. Que resumo é esse?
42	B: Que eu achei na internet...
43	I: Ah é? E você tem para me mandar?
44	B: Tenho, eu acho que eu tenho... quer que eu olhe agora?
45	I: Não, não precisa...
46	B: Deixa eu anotar aqui para não esquecer... você tem uma caneta?
47	I: Tenho.
48	B: É, então... porque antes de mostrar a história... principalmente a da <i>Frau Holle</i> , eu acho que tinha que ter uma coisa mais introdutória. Ah, eu acho que eu te mandei naquele arquivo lá, não está lá naquele arquivo?
49	I: Deixa eu ver.
50	B: Eu acho que está lá. Para eles terem assim um primeiro contato com a história, porque como os contos tinham duas, três páginas, eram maiores e tal... eu achei que iria ser muito difícil jogar direto para eles, principalmente o da <i>Frau Holle</i> , então primeiro eu mostrei esse... até porque tem umas palavras, tipo <i>Brunnen</i> e tal, que são importantes e que eles precisavam

	saber o que significavam, né?! Aí...eu fiz isso e aí depois vem a parte das figurinhas eu acho, né?
51	I: Aí você fez a parte das figurinhas?
52	B: É, que tinham as frases ali. Essas frases que estão ali em cima e que tinham que juntar com essas figurinhas.
53	I: Ah... entendi. B: É, que tinham as frases ali. Essas frases que estão ali em cima e que tinham que juntar com essas figurinhas.
54	I: Ah... entendi.
55	B: E colocar na ordem que eles achavam que, a partir do resumo, que eles achavam que tinha acontecido.
56	B: E colocar na ordem que eles achavam que, a partir do resumo, que eles achavam que tinha acontecido.
57	I: Então a intensão era familiarizar eles com a estrutura narrativa do conto para que depois quando eles fossem ler o conto realmente eles não tivessem tanta dificuldade?
58	B: É.
59	I: Tá bom! Aí foi a continuação da aula na outra semana, né?! Aí você dividiu eles de novo, fez dois grupos, um que era <i>Frau Holle</i> e o outro <i>Rotkäppchen</i> . Daí você deu o texto já, dividido em quatro partes, que eu acho que era aquele que você me mandou agora, e pediu para eles lerem e acharem a ordem correta dos textos. O material você já me mandou. Aí eu percebi que, enquanto eles estavam lendo, você falou que eles iriam ter que contar a história para o outro grupo...
60	B: Isso.
61	I: E aí, eu não sei se eu dormi ali nessa hora da aula, mas eles levantaram e começaram a desenhar na lousa assim...
62	B: É, então, porque foram eles que falaram, porque foram eles que falaram: "Aí, pode desenhar?"
63	I: Tá, eles já estavam desenhando para a hora de contar.
64	B: É, foi isso! Eles perguntaram se podia desenhar, porque eu falei que iriam ter que ir ali na frente. Aí eu falei: "Ah, pode". Daí eles foram se adiantando e fazendo os desenhos.
65	I: Então foi assim uma reação espontânea deles, assim?
66	B: É.
67	I: E essa coisa de colocar na ordem certa, o que você acha que está por trás assim?
68	B: Ah, para eles de novo tentarem... para ver se eles estavam entendendo a história, né?! E ver o que vem primeiro. Você não vai começar uma história com <i>dann</i> , com <i>schließlich</i> ... para eles entenderem o que estava

	acontecendo e tal... e, enfim, como eu achei que eles já teriam entendido mais ou menos o que era a história, eles iam conseguir assim. Mas daí acabou demorando bem mais do que eu imaginei, e quando eles conseguiram, eu pensei: "Bom, eles entenderam pelo menos o geral da história, né?!" Daí depois eu fui ver que eles não tinham entendido. E eles ficaram, não sei, vinte... eles ficaram muito mais tempo do que eu achei que iria ser, sabe?! Ficaram muito tempo e não entenderam.
69	I: Então tá. Daí vem a minha pergunta: Como você avalia o resultado dessa atividade de contar? E para mim ficou claro que eles tiveram dificuldade em recontar a história. Na sua opinião, porque isso aconteceu?
70	B: É... pois é... eu acho que aconteceu porque eles leram e não entenderam, porque o menino que leu e entendeu, que falava melhor alemão, ele leu e conseguiu contar. Os outros conseguiram contar o <i>Rotkäppchen</i> porque era mais fácil, óbvio. Mas, não sei, sabe?! Se foi porque eles não entenderam... eles não entenderam, mas eu não sei o que eu poderia ter feito.
71	I: Uhum...
72	B: Porque eles também não me chamaram.
73	I: Eles ficaram trabalhando, trabalhando e você esperando...
74	B: É, e eu achei que eles estavam conseguindo entender, porque depois de todos passos que eu fiz e tal, parecia assim que estava... eu não queria que eles contassem detalhe por detalhe, mas eles não sabiam nem o que tinha acontecido antes e depois.
75	I: Parece que depois que ela cai no poço deu uma bloqueada neles, assim, né?
76	B: É.
77	I: E se você fosse desse essa aula de novo você mudaria alguma coisa? Você tiraria essa atividade?
78	B: Ah, eu não sei se eu tiraria, porque ela foi legal, assim, sabe?! Pelo menos a parte que deu certo dela foi legal. Eu não sei se eu talvez... faria, pediria para eles escreverem palavras... mas, aí, tem umas coisas também, umas coisas tão óbvias, tipo, escreve palavras chaves sobre o que você vai falar ali na frente, sabe?!
79	I: Uhum...
80	B: E, foi ruim porque ficou tipo um grupo... e daí é isso, porque eles ainda estavam em maior número, sabe?! Não tinha razão para eles não terem conseguido... eu fiquei realmente, nossa, eu fiquei muito chateada.
81	I: Uhum...
82	B: Só que, assim, eu separei daquele jeito, porque a menina do outro grupo era mais forte, só que eu deixei ela no outro grupo, porque ela já conhecia essa história, ela já tinha feito...

83	I: Mesmo porque tinha um menino forte nesse grupo da <i>Frau Holle</i> , mas se você deixasse ele iria contar tudo sozinho e os outros iriam...
84	B: É. Então não sei se, tipo, colocar uma lista de vocabulário, ou sei lá... ou pedir para eles... eu realmente não sei...
85	I: Assim, falando agora fica fácil, né?! O que eu acho pessoalmente é que esses contos, eles ativam muito o imaginário da gente, né?! Porque é um gênero textual que a gente traz com a gente da infância, então se você fala do lobo-mau, do príncipe...
86	B: Da viúva...
87	I: Da bruxa... então todo mundo tem seu próprio imaginário sobre esse tipo de coisa, né?? Uns mais positivos, outros mais negativos, talvez macabros, sei lá... e, por isso mesmo eu acho interessante, com esse tipo de texto, fazer uma coisa mais visual, sabe?!
88	B: Pois é, eu procurei vídeo, mas, assim, um pior que o outro...
89	I: Tem uma série de filmes alemães que fizeram para televisão, na verdade, isso é um gênero televisivo na Alemanha, que ao longo dos anos já... sempre tem remake dos contos, sabe?! Eles gostam de assistir também na televisão. E tem uma série desses contos que é mais nova, dos anos 2000 eu acho, tem no Goethe Institut, <i>Frau Holle</i> por exemplo, e alguns deles são meio bobinhos, ou meio mal feitos, sei lá... mas o <i>Frau Holle</i> tem efeitos especiais legais, assim, é bem legalzinho. E isso... eu percebi que essa mescla de mostrar uma parte da história em vídeo, depois deixar eles lerem a continuação em texto, depois deixar eles escutarem e lerem ao mesmo tempo, ou trabalhar com figuras para ir... facilitando a leitura... eu percebi que isso ajuda bastante na compreensão textual sabe?!
90	B: Sim, sim.
91	I: E talvez, assim, olhando de fora, talvez faltou um pouquinho isso na sua aula, porque ficou muito voltado para o texto, sabe?!
92	B: Sim... ficou muito cansativo.
93	I: E aí o texto é muito difícil, eles não conseguiam abstrair do texto aquelas imagens, que na verdade estão presentes ali, né?! A menina que cai dentro de um poço e aí ela tem que tirar o pão de dentro do forno, ela tem que chacoalhar a árvore, tudo isso fica difícil de imaginar a história, só a partir do texto, né?!
94	B: É, eu tentei fazer isso um pouco com aquelas figurinhas da introdução, né?!
95	I: Sim, sim... mas talvez tenha sido pouco...
96	B: É, foi pouco talvez...
97	I: Só que também tem um outro lado, você iria perder entre aspas... iria gastar muito mais tempo fazendo isso. Só que também, por outro lado, eles ficaram vinte minutos tentando entender o texto e no final não rendeu muito.

98	B: Não... adiantou nada.
99	I: Eu estou falando para caramba... então assim, você acha que você atingiu... você ficou satisfeita com essa aula, vamos dizer assim?
100	B: Ah, eu fiquei mais ou menos, né?! Eu fiquei satisfeita com metade da turma, com a outra metade eu fiquei puta!
101	I: Você não teve o retorno que você estava esperando, né?!
102	B: É!
103	I: Agora a do <i>andersartig</i> .
104	B: Ah, essa foi legal, né?!
105	I: Essa foi legal, agora sou eu que estou tentando lembrar...
106	B: É aquela que eu peguei o negócio do Thomas Bernhard...
107	I: Ah, isso, trouxe o Diário da Anne Frank. Tá, aí a mesma pergunta: como você definiria o objetivo principal da aula? E se você se inspirou em algum material didático?
108	B: Ahm...o material didático teve algumas coisas que eu achei na internet, daí eu tirei de lá.
109	I: Esses são os materiais... aqui o plano de aula...
110	B: É Então, foi mais isso mesmo, uma coisa mais cultural. E como eu sabia que eles iriam ter bastante coisa para falar, né?! Então foi isso, eu acho que eu comecei com... a esse negócio do als era o que estava no livro, era um tema que estava no nível...
111	I: Ah é?! Essa é a minha primeira pergunta mesmo: qual é a relação desse fenômeno gramatical com aula do <i>andersartig</i> ?
112	B: É... porque a gente saiu disso, né?! A gente saiu dessa parte do livro e daí...
113	I: Tem alguma coisa a ver com as falas do vídeo?
114	B: Ela até fala... é...
115	I: Mas é essa relação que você queria fazer? Ou por que você partiu dessa...?
116	B: Eu parti do als porque a gente tinha começado a ver isso no livro, daí eu ia para de ver o livro ali, mas para puxar então: "Ai, o als que a gente viu lá...", porque daí eu acho que eu vou mostrar uma pequena biografia, daí lá tem o als também, daí eu peço para eles identificarem e tal...
117	I: Entendi. Então esse fenômeno gramatical para ajudar a leitura da biografia?
118	B: É. Esse aí ainda com relação ao tema que estava no livro. É... daí vem aí: " <i>als sie zehn war...</i> "

119	I: E o pretérito já era conhecido para eles?
120	B: Já.
121	I: Tá. Daí... porque você escolheu começar com a biografia logo de cara?
122	B: Para eles se identificarem com a personagem eu acho, saberem de onde que aquilo estava saindo e tal... e terem uma ligação emocional, né?! Que daí vai falar ali, né?! Que ela teve esquizofrenia e não sei o que, não sei o que... e aí de repente você vai lá ver o vídeo e descobre que ela estava envolvida nesse episódio.
123	I: Entendi.
124	B: A biografia já fala isso?
125	I: A biografia fala.
126	B: Fala do <i>Bombenangriff</i> , né?! E aí você até destacou essa palavra. Por que você achou importante destacar essa palavra, você ficou satisfeita com a associação dos alunos? Você pergunta para eles: "Was verbindet ihr mit diesem Wort"?
127	I: Eu nem lembro do que eles falaram.
128	B: Você nem lembra do que eles falaram, né?!
129	I: Não foi muita coisa.
130	B: Não?! Ah, porque eu achei que era uma palavra central no filme ou mesmo na vida dela, eu achei que era um triângulo importante assim.
131	I: Tá. Aí você fez um paralelo com o texto do Thomas Bernhard. Você também mostrou um trecho, acho que bem curto, da biografia dele e vocês leram em voz alta. Você falou um pouquinho mais sobre o autor. E em seguida vocês leram o texto em voz alta. Que era justamente aquele texto onde ele fala das experiências dele como criança na guerra, né?!
132	B: Isso.
133	I: Então, por que você optou por trazer esse texto do autor? Qual a relação que você vê entre o vídeo <i>andersartig</i> ? Qual é a função que esse texto deveria desempenhar na aula, assim?
134	B: Ah, eu acho que para deixar eles assim mais sensibilizados e mais, não sei... impressionados assim, porque esse trecho é bem forte, assim, quando você le, sabe?! Tipo, está falando, como que era, que as pessoas morriam, que as pessoas ficavam sem ar. Então não era assim, tipo só um túnel, sabe?! Não era um negócio assim, era realmente... e aí a partir dessa, dessa... eu quis dar um pouco de drama eu acho, não sei... e daí a partir disso eles vão ver o vídeo com uma outra perspectiva, sabe?! E também porque, ah, não sei, para fazer propaganda dele mesmo... ninguém conhece, tal, autor austríaco, não sei o que, não sei o que...
135	I: E você acha que essa escolha também tem a ver um pouco com o seu gosto literário, assim?!



136	B: Ah, com certeza! Com certeza! Ainda mais que era o que eu estava estudando. E foi engraçado que um dos meninos até comentou: "Nossa, mas alguém tinha que ensinar gramática para esse cara aí. Ele não sabe colocar ponto final e vírgula e não sei o que..." daí eu fiquei tipo: "Ah, tá bom..." Foi engraçado.
137	I: Aí eles perguntaram se foi você que traduziu, né?!
138	B: Acho que sim, que perguntaram.
139	I: Tá. Então essa coisa assim de contextualizar ou de dar mais uma percepção sobre essa questão do bombardeio, da tragédia, né?! Colocar eles um pouco nessa atmosfera assim, e ao mesmo tempo também trazer um autor pelo qual você se interessa também, né!? E aumentar o leque também de autores que eles conhecem alemão?
140	B: É... com certeza! Com certeza! É.
141	I: Tá. Daí aqui no 3 você mostra o filme todo, sem interrupções. Aí você pergunta: "O que vocês acharam do vídeo, tal...?" "Vocês entenderam?" E aí eu acho que ficou para a próxima aula.
142	B: Acho que sim. É, depois que eu mostrei o vídeo, eu percebi que poderia ter dividido, mostrado primeiro uma parte, daí a gente discute até ali, e daí, tipo: "O que você acham que vem agora?"
143	I: Até qual parte você mostraria?
144	B: Pois é, talvez até a parte do bombardeio...
145	I: Um pouco antes do bombardeio...
146	B: É, antes...
147	I: Porque...
148	B: Porque daí você fica meio tipo... bom é que daí também eles iriam se perguntar: "Ai, será que ela entrou, será que ela não entrou?" E, ah, não sei, para eles discutirem só...
149	I: Mas é um climax do vídeo, né?! Porque parece que até ali é uma história de uma menina que se sentia diferente e tal... Mas você não espera uma bomba, né?! Você pode esperar outras coisas, mas não que vai vir uma bomba...
150	B: É, sim.
151	I: Essa estratégia de novo de criar hipóteses para depois verificar, né?!
152	B: É, para puxar o interesse deles também, né?!
153	I: Aí você começou a outra aula mostrando o vídeo, acho que para lembrar os alunos um pouco do que se tratava e tinham alguns outros que não estavam na aula anterior, tal...
154	B: É.

155	I: E aí você veio com aquela parte das frases sobre a narrativa do vídeo. Aí você aproveitou para mostrar alguns quadros dela...
156	B: Ah, eu acho que foi porque um deles mesmo foi lá e procurou na internet e falou: "Nossa, ela tem uns quadros muito loucos" não sei o que... aí eu abri ali no Google e agente ficou vendo.
157	I: Foi bem rápido assim, foi uma coisa bem...
158	B: É.
159	I: Então foi uma coisa espontânea, essa coisa dos quadros assim...?
160	B: É. Não estava planejado.
161	I: Tá. Aí minha pergunta. Qual é o objetivo de reconstruir as frases do vídeo?
162	B: É aquele lá do canto.
163	I: Tá. Acho que essas são as falas dela, né?
164	B: Isso... uhum.
165	I: Colocar em ordem, acho que era isso que você queria que eles fizessem?
166	B: É, eles tinham que juntar, por exemplo, esse <i>hatte ich eine schöne Zeit</i> , então, sei lá, <i>in Mathe habe ich nichts verstanden, da hatte ich eine schöne Zeit</i> , não sei, qualquer coisa assim, eles tinham que juntar os pedaços e daí colocar em ordem. Também, de novo, para vocabulário, para eles... porque às vezes quando você lê você entende melhor o que a pessoa estava falando, né?!
167	I: Uhum...
168	B: Então para eles entenderem melhor, assim, para a gente retomar algumas coisas do vídeo, porque já tinha passado uma aula... e... é, basicamente isso.
169	I: Tá. Depois, tinha no seu plano de aula que você me mandou: " <i>Die TN sollen darüber nachdenken, was sie machen würden, wenn sie Hildegard wären</i> ", " <i>Sie sollen darüber sprechen</i> ". Só que você acabou não fazendo isso na aula. Você lembra por que você deixou de lado?
170	B: Talvez por causa do tempo, ou porque, eu não sei, eu achei que a aula ia para outro lado, que talvez não fosse ser assim tão interessante. E daí como eu vi que o tempo já estava meio assim, eu falei: "Ah eu vou deixar essa de lado".
171	I: A aula iria para outro lado... para que lado a aula iria e para que lado você queria ir?
172	B: É que eu vi que naturalmente talvez a aula tinha tomado outro sentido, daí colocar essa pergunta...
173	I: Qual sentido que a aula tinha tomado?
174	B: Ah, não sei...é porque eles começaram a falar muito sobre o tema, né?! A

	se envolver, a puxar outras coisas que eles já conheciam e tal... e aí eu não sei, sabe? Se eles iriam conseguir abstrair, pensar se eles fossem ela, o que eles iriam fazer... ou se aquilo iria render muito, sabe? Eu não sei...
175	I: E aí você optou por introduzir mais uma história dessas assim...
176	B: É, e daí também nessa hora eles se empolgaram um monte, né?! Eles começaram a falar...
177	I: É, eles começaram a falar de filmes...
178	B: É, tipo, três semanas depois eles ainda estavam falando: "Ah, professora tem aquele outro..."
179	I: Entendi. E aí você trouxe o exemplo da Anne Frank para a aula, né? Daí a mesma pergunta sobre o Thomas Bernhard, qual foi a função desse texto em aula? Você se limitou a ler alguns trechos em voz alta, eu acho do diário dela... e os alunos leram o texto do em grupo, no final das contas?
180	B: Leram, eu acho que leram.
181	I: Leram, né? Tá. Então qual foi a função desse texto?
182	B: Ah, porque... primeiro porque todo mundo conhece ela. Todo mundo conhece a história dela. E alguns já tinham lido o diário em português e tal... e aí eu quis trazer em alemão, assim, foi mais assim de curiosidade mesmo, para eles verem como é que é, como é a linguagem, que não é assim tão difícil e tal... e porque era uma coisa que todo mundo já conhecia. Eu peguei eu acho que um bem do começo assim do diário dela, uma das primeiras entradas dela...
183	I: Isso! Porque você escolheu essa passagem?
184	B: Porque ainda estava no começo, porque assim, depois ela está sempre falando de alguma coisa, mas retomando coisas que já aconteceram, Então eu achei que iria ser muita informação e eles iriam ficar muito perdidos. E como esse ainda é o começo, ainda é um pouco mais introdutório, tal...
185	I: Tem algum momento no diário dela, que ela fala: "Hoje nós tivemos que nos esconder, nos refugiar"? O momento que a vida dela muda da água para o vinho, porque era ela uma menina livre, de repente...?
186	B: Não sei se tem esse trecho.
187	I: Como que o leitor fica sabendo que ela está presa no sótão? É durante a leitura assim que isso vai ficando claro, ou você já tem que saber o contexto para poder...?
188	B: Eu acho que eles tinham que saber qual era o contexto. Eu não sei você não está com o trecho aí?
189	I: Então, eu estou com trecho, mas ela só fala, assim, banalidades da vida dela enquanto adolescente, entendeu?
190	B: É... eu não sei, eu acho que naquele momento ela já está presa.

191	I: Ela já está presa?
192	B: Ou não, não sei.
193	I: Eu acho que não ... não fica claro para o leitor que ela está presa... ou ela não fala nada da guerra...
194	B: É, porque eu acho que ainda é antes dela...
195	I: É o começo, né? Eu acho que é antes de acontecer as coisas. Por isso que eu fiquei me perguntando assim, se essa passagem específica tem uma relação tão direta com o <i>andersartig</i> , sabe? Se essa experiência da guerra, assim, não ficaria mais clara em alguma outra passagem do diário, né?
196	B: Entendi.
197	I: É que é um livro grosso também, né?
198	B: É, é bem grande.
199	I: Bem extenso. Tá, Então me corrige Então se eu estiver errado. Eu fiquei com a impressão, que a sua... isso para mim fica claro quando você deixa essa atividade de lado, quando eles se colocariam na perspectiva da Hildegard, e traz esse outro texto, que o objetivo na aula era justamente exemplificar essas experiências, assim, de guerra através da perspectiva de crianças, né? Porque o Thomas Bernhard é uma criança, a Hildegard é uma criança no vídeo na verdade, né? E a Anne Frank também. Era isso? Exemplificar...
200	B: É, uhum...
201	I: Então assim, sem querer entrar muito no vídeo, esmiuçar muito o que está acontecendo. Você preferiu deixar o vídeo assim para um segundo plano e trabalhar essa...
202	B: É, pegar uma temática mais geral.
203	I: Tem um outro texto, depois eu te mando até, pois eu acho que está digitalizado, que é do Erich Kästner. Que é tipo um Monteiro Lobato alemão. E tem até uma <i>Didaktisierung</i> sobre esse texto que eu estou falando, que é interessante também, que vai um pouco de encontro com isso que você estava tentando fazer. Tá, daí você deu uma tarefa para eles, que era escrever um texto comparando a história da Hildegard e da Anne Frank. E aí alguns deles disseram: "Ah, mas pode ser com o Menino do pijama listrado?" Aí você deixou em aberto para eles escolherem...
204	B: É.
205	I: Porque você achou importante fazer essa comparação entre essas histórias de vida e ainda por cima por escrito, para eles te entregarem?
206	B: Ai, eu não sei, eu sempre acho que se eles não fizerem alguma coisa, parece que eles não entenderam nada, sabe?
207	I: A aula não ficou completa...

- 208 B: E aí, para eles tentarem ver essas perspectivas que a gente discutiu assim, ou que eu apresentei pelo menos em sala... e tentar... mais uma percepção assim de mundo, sabe? Ver o que é diferente na vida de uma e na vida da outra, e tal...
- 209 I: Tá. E você ficou satisfeita com a produção textual deles?
- 210 B: Eu acho que nem todos fizeram. Eu acho foram poucos que fizeram... não lembro agora. Ou se no fim eles acabaram falando só de uma história. Contaram só o que acontece em uma história.
- 211 I: Por que era uma atividade também que pressupunha um pouco de pesquisa na internet, né?
- 212 B: É.
- 213 I: Para se ocupar mais com a biografia das duas personagens. Então nem todos têm vontade de fazer. E aí você deixou em aberto também para que alguém fizesse uma apresentação no final do curso. Porque eles tinham que fazer uma apresentação oral. Alguém deles fez?
- 214 B: Não, acabou não rolando...acabou eles não fizeram as apresentações, porque não deu tempo.
- 215 I: Entendi. Tá!
- 216 B: Mas eles gostaram, eles se interessaram... teve os quadrinhos também que eu mostrei...
- 217 I: Uhum... é. Porque você mostrou esses quadrinhos?
- 218 B: Eu não sei... porque é uma coisa mais visual também. Mais fácil assim...gera já uma identificação, e tal... e o tema também tinha tudo a ver.
- 219 I: Tá. Aí a aula da Tawada. Você já pegou o poema dela e já cortou os versos e aí...
- 220 B: Ah, esse foi bem legal é. Porque eu sofri muito, acho que foi a aula que eu mais sofri para fazer foi essa.
- 221 I: Por que?
- 222 B: Porque eu achei muito difícil, eu não sabia o que fazer com aquilo e com os poemas, é... não eram assim tão fáceis eu acho de entender... eu não sei, eu não sabia o que fazer com aquilo. Eu sofri muito.
- 223 I: Você falou: "Tá, um poema falando sobre a língua alemã, o que eu vou fazer com isso?"
- 224 B: É Então, e daí eu, tipo, não achava assim, eu fui pesquisar um monte sobre literatura, poesia em sala de aula, não sei o que, e foi lá que aí tinha várias coisas que você pode fazer, né? Nesse artigo. E uma das coisas era justamente isso, de você recortar partes do texto e eles tem que encontrar, e colocar na ordem, assim, e tinham vários exemplos, assim, de coisas que você poderia fazer. E daí foi isso, porque eu não sei se eu estava com um olhar muito voltado só para a interpretação, não sei o que foi, sabe? Mas daí

	de repente, assim, iluminou, daí eu fiz.
225	I: E porque você achou legal, interessante, fazer essa coisa assim de cortar as frases e deixar eles acharem uma ordem?
226	B: Ah, primeiro porque... é... tem meio que uma liberdade assim, acho que já por ser poesia, né? Meio que, dependendo do que for, quase qualquer ordem que você colocar você consegue de algum jeito explicar, porque que aquilo é daquele jeito e você consegue dar uma interpretação para aquele suposto poema, né? Então, acho que para eles trabalharem mais essa parte da criatividade deles... e... é, eles iam ter que entender o que estava escrito, para eles saberem onde que eles iriam colocar cada parte. E... é... eu não sei, foi bem legal, assim, surgiram três coisas bem diferentes, né? Eu achei que foi bem legal, assim, foi uma coisa que rendeu bastante. E... é, e o objetivo era esse, primeiro que eles... introduzir, né? Eles terem esse primeiro contato com ela, e segundo... ah, refletir, tipo, porque que isso é um poema ou não é um poema? Ou... porque que vocês acham que é assim e não de outro jeito? Quais palavras, ou sei lá...
227	I: Eles tomaram um susto, né, quando você falou que era um poema?
228	B: Alguns é...
229	I: Teve uma reação...
230	B: Não, teve aqueles que acharam que era uma charada, tipo, sobrou o sujeito. Teve uns que foram para a discussão de gênero...
231	I: Aham... Tá. Daí agora você já me mandou esse material do número 2 que vocês leram no Powerpoint, sobre a Tawada. Aí vocês compararam a versão original com a versão que eles fizeram. E aí no 3 você veio com o poema do Leminski primeiro, né? Aí vocês leram algumas frases introdutórias sobre a vida do Paulo Leminski... e aí a minha pergunta: por que você trouxe esse poema específico para a aula? Qual a relação que você vê entre esse poema e a Tawada? Qual é a função desse texto na aula?
232	I: Então eu escolhi ele, primeiro, porque ele é curitibano e como ele é muito, meio assim, pop aqui, eu achei que iria ser mais fácil de todos eles conhecerem, sabe? Porque se talvez eu tivesse pego o Haroldo de Campos ou o Décio Pignatari eles não iriam saber de quem eu estava falando, e tal... e eu queria uma coisa que fosse mais familiar. E o Paulo Leminski tem vários, foi difícil, né, porque eu tinha que, tipo, ir lendo os poemas e achar um que tivesse mais ou menos o que eu queria. E o que eu queria é... ele brinca um pouco também com essa questão... não exatamente discutir gramática e tal, mas nesse poema do som e tal, Alice e ali se, tal coisa, não sei o que, não sei o que... mais por essa brincadeira mesmo que ele faz com a fonética das palavras, com o significado, e tal...
233	B: Uhum...
234	I: Então é justamente essa brincadeira com a língua que você acha que é a relação que ele tem com a Tawada. Que na verdade é uma reflexão sobre a língua que os três fazem, assim, de alguma maneira, né?



- 235 B: É. Cada um de um jeito, mas...
- 236 I: Tá. Mas aí o trabalho com esse poema não foi assim muito extenso. Você passou por ele...
- 237 B: Não, foi mais... até porque era em português, então não tinha, tipo: "Ah, essa palavra a gente não entendeu o que significa"... sei lá.
- 238 I: Uhum. E a partir daí você foi para o texto do Jandl, né? Aí você mostra também algumas frases... parece que nos três você tentou contextualizar um pouquinho quem são os autores, tal... aí o aluno lê o poema em voz alta. E aí você deu cinco minutos para eles pensarem em grupo e depois falar em alemão o que eles pensam sobre o poema, o que o autor está fazendo ali. E aí, depois...
- 239 B: Por que você fez esse "em alemão"?
- 240 I: Porque você enfatizou que deveria ser em alemão. E eu acho que é uma tendência desse grupo, e aí se você me permite, eu acho que você dá espaço para isso também, de eles falarem português, né? Principalmente sobre esses temas mais abstratos, assim, que nem esses poemas, esse projeto num todo. Eu percebi que eles falaram bastante português em sala de aula. Isso deu uma profundidade maior no que eles falavam, mas aí, às vezes, eu também tenho esse problema, sabe? Eu me pergunto até que ponto isso faz tanto sentido assim, sabe? Se eles não estão expressando isso em alemão... mas não é uma crítica não, sabe? É um ponto para se pensar assim, sabe? Porque eu me pego pensando sobre isso... nas minhas aulas inclusive. Uhm...aí a mesma pergunta: por que você trouxe esse poema? Qual é a relação com a Tawada? Eu acho que você já...
- 241 B: Ah, eu escolhi ele, porque ele também é bem legal e também eu acho que ninguém ali conhecia ele, e ele tem vários poemas, que daí tem uns vídeos dele declamando o poema, eu acho que eu até comentei isso com eles e tal... E ele também brincava com a morfologia das palavras e falando do sentido e ao mesmo tempo falando trocar as coisas e tal... era curtinho, daí não iria demorar séculos para eles entenderem... e... eu não sei, porque eu achei legal, engraçadinho, assim. E aí tinha também relação com a Tawada em um outro nível assim talvez.
- 242 I: Uhum. E você... percebeu daí, na verdade os alunos perceberam que se tratava de um jogo de palavras em que ele trocava as letras, né? De *rechts* e *links*... e daí um aluno veio, do nada assim, com uma interpretação política...
- 243 B: Super...
- 244 I: Que eu fiquei até espantado... porque ele falou: "Não, na minha aula de história o professor falou isso, isso e isso, e esse poema ele me remete a esse discurso, de que as vezes é difícil de diferenciar um governo de direita de um governo de esquerda, porque todos têm traços totalitários e ditatoriais", eu acho que foi mais ou menos essa a argumentação dele. E ele falou isso até no pleno assim, ele construiu esse significado através do poema, e até perguntou para os outros: "Ah, o que vocês acham?" Falando tudo em português...

245	B: Quem era?
246	I: Putz, não era o XXX, é o outro...
247	B: O XXX...
248	I: Eu só gravei o nome do XXX, porque ele era o que mais aparecia nas aulas.
249	B: Ai, você tem que ver a prova oral dele.
250	I: E aí ele perguntou: "O que vocês acham?" E aí o XXX já começou a discorrer... mas aí foi o momento que você deu um corte assim de novo, porque eu acho que você viu que eles iriam começar a divagar de novo...
251	B: É, não. Teve um dia assim que depois eu fui até pedir desculpas para o XXX. Porque eu falei: "Meu Deus, você não para de falar", daí ele falou "Não, professora, eu já estou acostumado!"
252	I: Mas, você acha que é interessante essa construção de significados, assim, essas interpretações no pleno, com os outros colegas? Você acha que isso de alguma maneira contribui, assim, para...
253	B: Ah... eu acho que sim, porque quando um fala, daí o outro também já se sente assim mais tranquilo para falar, e tal... e eles acabam... eles discutiam, assim, entre si, era uma turma legal, assim, tirando um e outro, no geral eles eram bem sociáveis.
254	I: Tá. E aí, depois disso, você pediu para eles pesquisarem na internet e escrever o texto sobre os autores. E aí elaborar perguntas sobre os autores, como se fosse uma espécie de teste, né?!
255	B: Isso.
256	I: Qual foi o objetivo da atividade e eles fizeram? Você tem algum exemplo?
257	B: Então, esse foi engraçado na verdade, porque, assim, isso foi, sei lá, uma aula antes da... acho que a próxima aula iria ser a revisão ... eu sei que faltava, tipo, uma semana e pouco para a prova. E daí a gente tinha decidido colocar na prova um exercício que era isso, era uma biografia, daí tinha umas perguntas verdadeiro e falso e eles tinham que colocar. Daí eu falei "Putz, eu não fiz nada disso, exatamente assim, com os meus alunos", né? Aí eu falei: "Ah, vou pedir para eles fazerem." E eles adoraram, foi muito bom, porque daí eles fizeram. Esse eu tenho os textos, eles mandaram tudo por e-mail. Eu fiquei surpresa, porque, tipo assim, 70% da turma fez sobre o Leminski. E eu achei que eles iriam escolher os outros dois, até porque, por serem de língua alemã, eles iriam encontrar muito mais fácil coisa em alemão, e é só dar um copiar e colar, porque no fim das contas foi o que quase todos fizeram, foi um copiar e colar do Wikipedia, né?
258	I: Uhum. Mesmo em português? Não, daí eles escreveram em alemão ...
259	B: Não, daí foi em alemão. Mas tem Wikipedia dele em alemão. Eu fui olhando assim, muita coisa tudo igual. Mas, enfim, pelo menos eles fizeram isso, mas de algum jeito eles tinham que criar as perguntas, né? Porque daí

	<p>eles iam criar essas perguntas, fazer como se fosse um exercício e iam trocar entre eles na sala. Mas como no fim muitos escreveram sobre o Leminski, e tinha alguns que estavam muito bons e outros que estavam muito ruins, eu meio que juntei. Eu peguei um pedaço do texto de cada um, ou uma das perguntas de cada um, e fiz um textão, com, sei lá, cinco alternativas, e aí... eu dei para aqueles que tinham feito sobre a Tawada e o Jandl resolver. Porque eu acho que teve duas pessoas que fizeram sobre a Tawada e uma sobre o Jandl, aí eu peguei os textos deles e dei para aqueles que tinham feito sobre o Leminski. Aí eles leram e resolveram, e tal... aí eles já queriam discutir: "Por que esse daqui é verdadeiro?", aí eu falei: "Olha, você fala com quem fez a questão." E daí tinha que explicar, porque que ela achava e não sei o que... e daí eu: "É gente, vocês acham que é fácil montar prova?" Daí foi bem legal, eles adoraram assim, e todos fizeram. Foi bem produtivo.</p>
260	I: Boa ideia. Você acha que um dos objetivos era também se ocupar um pouco mais com a biografia, com a obra dos autores?
261	B: Ai, eu acho que não. Eu acho que foi o que eu consegui fazer, assim. Não sei se o objetivo no início era esse mesmo. Porque eu acho que isso é uma coisa que surgiu depois, esse final. Eu não lembro...
262	I: Mas o objetivo dessa atividade em si eu digo?
263	B: Era...
264	I: E também o fator motivacional de elaborar perguntas para o coleguinha...
265	B: É, não ... justamente isso, de você refletir como você faz uma... para eles entenderem também, né? Como você faz uma prova, como você avalia certo e errado? Então, para eles pensarem como você faz e, enfim... e daí teve uns que fizeram pegadinha...
266	I: Uhum... tá. Daí, olha, está quase terminando, tá. Saindo um pouco dessa parte das aulas, eu queria fazer perguntas mais gerais, sobre o projeto em si. Aí, tem uma pergunta que eu sei que ela é super difícil, que na verdade talvez fosse até melhor fazer ela por escrito, mas tudo bem. Qual é sua concepção de texto literário e concepção artística? Como você definiria texto literário? Quais são os aspectos?
267	B: Tipo, o que define um texto literário?
268	I: Se perguntarem para você o que é literatura, o que é arte? O que você responderia?
269	B: Putz... é... ah, não sei, é... é alguma coisa que de alguma forma não é, sei lá, não é superficial, que não é só aquilo que você vê e que não tem nada por trás. É uma coisa que ou você olha ou você lê e aquilo te provoca, te faz pensar em outras coisas, ou te faz sentir outras coisas, não sei... e... acho que no geral é aquilo que gera uma reflexão, sabe? Eu não sei se eu vou sentar para ler um livro só por ler, para passar o tempo. Não, eu quero tirar alguma coisa daquilo, sabe? Se eu quiser fazer alguma coisa à toa eu vou assistir TV.

- 270 I: Uhum... tá. Algum outro aspecto? Porque eu poderia contra argumentar e dizer: "Ah, mas se você ler um texto jornalístico, uma reportagem, sobre um tema de cunho social, que talvez te mova? Isso também te faz pensar, assim. Mas então qual seria a diferença entre esses dois gêneros?"
- 271 B: Ah... eu acho que daí é a linguagem. Não necessariamente uma linguagem mais poética ou mais bonita, mas alguma coisa de diferente assim, de estranho na linguagem que não seja o que a gente não vê no geral.
- 272 I: Ok. Que devia assim da linguagem cotidiana?
- 273 B: É!
- 274 I: Tá, tá bem. É... você encontrou alguma dificuldade para preparar as aulas? Quais?
- 275 B: Então, a da Tawada acho que foi a mais difícil, justamente por trabalhar com poesia, eu já fui assim com medo, tipo, que: "Ai, os engenheiros não vão nem gostar, assim, de ler nem nada." Porque poesia já gera um choque, né? Você não gosta nem em português, nem ler, não quer saber, né?! Imagine em outra língua? Então, eu também não sabia o que fazer com aquilo. Então, acho que essa foi a mais difícil. Tem que tipo enumerar assim, os fatores?
- 276 I: Não, exemplificar, mesmo assim. A do Zé do Rock a gente falou bastante, parece que foi um texto que você se atracou um pouco também, né?
- 277 B: É, mais eu acho que o pior mesmo foi o da Tawada. E os outros meio que foi mais tranquilo.
- 278 I: Tá. Então, a dificuldade era a questão de saber o que abstrair desses textos?
- 279 B: É, sobre o que tirar daquilo, ou como produzir alguma coisa a partir daquilo, não sei.
- 280 I: E ainda tornar isso didático para os alunos entenderem aquilo que você está querendo fazer...
- 281 B: É.
- 282 I: Tá. Aqui na número três, olha. De maneira geral você percebeu alguma mudança na sua abordagem ao texto durante o projeto? Se sim você pode exemplificar quais aspectos? Acho que você começou com *Kleingeld*, na primeira aula, não foi?
- 283 B: A primeira, depois do *ultradoitsh* foi o *Kleingeld*.
- 284 I: Tá. Você acha que você foi mudando assim um pouco a abordagem, foi se sentindo mais à vontade ou desenvolveu alguma estratégia para trabalhar com esses textos? Ou foi mais ou menos homogêneo, cada texto tinha sua própria dificuldade?
- 285 B: Não, eu acho que eu fui percebendo algumas coisas que funcionavam. Por exemplo, você tentar juntar: "Ah, escutar e ver alguma coisa", e tentar

	por pedaços assim, ir montando como se fosse um quebra-cabeça. É, acho que isso foi o que eu mais fui percebendo que era o que mais funcionava, né? Então, acho que o que eu mais tiro disso é isso mesmo, de você tentar sempre associar com outras coisas, nunca deixar só aquilo sozinho e... tentar, não sei, basicamente isso.
286	I: É... quais críticas negativas e positivas você faria a maneira como você participou do projeto? Porque, tem até um momento na aula que você falou: "Não, o projeto é assim: o Thiago me dá um texto, e se vira?" É meio sacanagem da minha parte, eu fiz isso de maneira premeditada...
287	B: Consciente...
288	I: Consciente... o que isso te trouxe de bom e de ruim, assim...como você se sentiu nessa posição?
289	B: Ah... me fez, tipo, aprender a pensar mais sobre o processo de aprendizado, né? Porque o livro é muito fácil, né? O livro está pronto, você só segue... se você quiser ser um professor bem preguiçoso, você só segue o que está lá e usa os objetivos que estão lá, está tudo lá, e ok, sabe? Então, é muito mais fácil pegar uma aula que já está pronta e mudar alguma coisa ou outra. Agora com isso aí não, eu tive que pensar em tudo, sabe? Tipo, eu sempre tinha que pensar: "O que eu quero com isso? O que eu estou fazendo com isso?" Porque as vezes a gente faz as coisas, porque é conveniente, porque é legal, mas você não está pensando no porquê você está fazendo aquilo, qual é o objetivo, o que eles vão aprender com isso. Acho que essa foi a parte, assim, que eu mais aprendi, sabe? Tentar ter essa percepção que ainda, as vezes, é muito abstrato, mas de tentar perceber, tipo, porque uma coisa é boa, ou o que isso pode gerar para eles ou não ... e... críticas negativas... ai, não sei, tudo perfeito...
290	I: Não acredito...
291	B: Não, eu acho que o tempo, o tempo sempre é um problema, né? Eu acho que se tivesse tido mais tempo, talvez a gente tivesse tido mais tempo para trabalhar com as coisas, se eu tivesse preparado as coisas com mais tempo, com mais calma. Porque, às vezes, foi, tipo, um dia antes assim que eu estava fazendo tudo. Então, talvez se eu tivesse tido mais tempo para amadurecer aquilo, talvez tivesse sido melhor, e tal... aí teve as tretas que rolaram com a minha turma, também... que eles começaram a reclamar, não sei o que... isso foi bem chato, eu fiquei bem desanimada, tipo, me desanimou totalmente...
292	I: Isso aconteceu com outro professor também...
293	B: É?! Nesse semestre?
294	I: Nesse semestre, com esses mesmos textos.
295	B: De tipo ficarem: "Ai, mas quero aula, quero livro! E a revisão? E a prova?", não sei o que... daí tipo, tá, né?
296	I: Mas, assim, nos vídeos não transpareceu muito isso, pelo contrário até, a maioria dos alunos parece que estava gostando...

- 297 B: É, eu não entendo. Tipo, eles gostam, mas aí depois estavam reclamando. Tipo, no geral, eles faziam, sabe? Tinha um ou outro, tinha uma mulher que nunca estava muito feliz com aula. Mas no geral eles até participavam, mas depois vinham reclamar, sabe?! Então não sei também.
- 298 I: E essa tensão, assim, tipo: "Ai, eu gosto, mas é melhor fazer o livro", através do projeto você ainda não conseguiu decifrar muito bem o que se passa ali, por que é que existe esse conflito?
- 299 B: É porque é assim: primeiro o livro está ali, está todo esquematizado, eles sabem tudo o que vai acontecer, se eles forem olhar o livro, né? Eles pagaram, e aí uma outra coisa que eles falaram é que eles já sabem como o livro funciona, então eles já sabem onde está o vocabulário, eles sabem está tal coisa, eles sabem que o numerozinho ali é o exercício que está relacionado aquilo lá no final. Então é uma coisa que eles já conhecem e eles tem aquele material ali, sabe?
- 300 I: Sabem manusear melhor?
- 301 B: É.
- 302 I: Quando você vem com alguma coisa diferente...
- 303 B: E eles não veem o objetivo de nada, né? Tipo, eu não vou chegar lá: "Gente, então vamos ver o plano de aula. Isso aqui eu vou fazer e o objetivo é tal, olha só que legal! Prestem atenção!" Eles não sabem o que está por trás de tudo aquilo, né? E às vezes eu atingi meu objetivo e as vezes não. Mas eles não percebem isso.
- 304 I: Assim como o livro também, né?
- 305 B: É, mas o livro só porque está ali na frente deles.
- 306 I: Aí, aquela pergunta número 5, olha. Você acha que uma reflexão a respeito do uso de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira, através de uma disciplina, ou com outros colegas em alguma outra constelação, teria influenciado sua abordagem?
- 307 B: Com certeza, eu acho que sim. Porque as vezes eu me sentia muito perdida, assim, eu não sabia nem por onde começar. Às vezes era muito achismo, sabe? Eu acho, baseado no que eu aprendi sobre literatura ou sobre qualquer outra coisa, sobre tradução, eu acho que isso aqui é legal, sabe? Ou baseado no que eu já ouvi algumas professoras dizerem, sabe? Então, eu ia muito por isso assim, mas se tivesse um espaço para discussão, teria sido melhor, eu acho.
- 308 I: E esses conhecimentos prévios, assim, sobre literatura, e as disciplinas que você fez durante os estudos, elas não necessariamente te dão as ferramentas para você trazer isso para uma aula de língua estrangeira...
- 309 B: Não, nem um pouco.
- 310 I: Apesar Então de você talvez conseguir apreciar o valor literário e estético do texto, você talvez precisasse também sobre como trazer isso para a sala de aula.



311	B: Sim.
312	I: Eu pessoalmente acho que é aí que eu acho que está a maior dificuldade de eu chegar e falar para você: "Olha, faca!" Sem te ajudar, sem te dar nenhuma ajuda.
313	B: É, porque eu não tenho...
314	I: Você não teve a oportunidade de refletir mais sobre isso, de ler textos e discutir...
315	B: O único momento foi quando eu fiz aquelas matérias do Henrique, de metodologia e tal... que a gente tinha que criar as unidades temáticas. Mas aí não necessariamente aquilo ali envolvia textos literários, sabe? Mas era também esse processo de você: "Qual é teu objetivo? Por que você está fazendo esse exercício? Por que esse vem depois desse?", era assim refletir sobre isso. Mas como literatura mesmo não...
316	I: Nunca foi tematizada dessa maneira durante os estudos. Aí tem alguns pontos ali, olha! Você acha que suas aulas de alguma maneira contemplaram os seguintes aspectos? A capacidade de percepção dos alunos no sentido de voltar a atenção deles de voltar a atenção deles para certos aspectos do texto, por exemplo, quando você manda eles escutarem o vídeo sem ver, você está ativando uma outra forma de percepção daquele texto? Você acha de que você tentou desenvolver de alguma maneira a sensibilidade, a fantasia, a emocionalidade dos alunos? Ou se você deu vazão a isso nas aulas? Aspectos subjetivos para com a leitura do texto, você deu oportunidade de eles interpretarem os textos, produzir significados através daquele input? Se você contemplou diferentes áreas de gêneros artísticos, gêneros literários? Se você valorizou a dimensão estética de algum material, daquilo que faz daquele material literatura, ou cinema no caso também? Eu sei que são bastante pontos.
317	B: Sim.
318	I: Mas dá uma olhada, e vê se você consegue atrelar o que está escrito ali com as suas aulas de alguma maneira.
319	B: Tá, deixa eu ver. Ah, eu não sei... a gente tenta, né? Capacidade de percepção, é, eu tentei um pouco sabe? Pelo menos, tipo, juntar assim os diferentes... escutar e ver um negócio: "O que vocês percebem? O que vocês acham que...", não sei, qualquer coisa, assim, sabe? Se eu consegui expandir alguma coisa eu não sei sabe... Desenvolvimento da emocionalidade é isso de fazer eles darem uma opinião, ou quando a gente estava falando lá do negócio das crianças na guerra, para eles falarem, mais um envolvimento, assim, discutirem sobre aquilo, tal... e também até, por exemplo, nos poemas... eu perguntei: "Mas por que quase todos vocês escolheram o Leminski?", e foi, tipo: "Ah, porque eu gosto... ah porque eu já conhecia, porque eu acho legal isso". Então já teve mais assim um envolvimento deles, né?
320	I: Valorizando lado subjetivo assim também, né? "Eu escolhi porque eu gosto", né?

321	B: Sim.
322	I: E nessa questão da dimensão estética do material?
323	B: Ah... isso foi muito pouco ou quase nada abordado, eu acho.
324	I: Uhum...
325	B: Eu não sei nem se eu saberia fazer um negócio desse. E eu também não sei como é que eles iriam reagir, sabe? É ruim isso, né?! Porque a gente na verdade tem muito preconceito com o aluno de alemão do Celin, tipo os engenheiros, assim... a gente já parte do princípio que não, que eles não gostam, eles não vão querer saber, eles vão fazer cara feia, sabe?! Mas muitas vezes eu tive uma surpresa assim com eles... deles não terem a postura que eu achava que eles iriam ter. Então, é uma coisa ruim minha, assim, que eu tenho muito preconceito e eu já vou, tipo: "Ai, não vou fazer, porque eles não vão gostar", sabe? Mas eu não sei, se eu fosse dar uma aula assim mais de literatura como é que seria, e tal... provavelmente eu iria dar em alemão, porque eles não iriam entender muita coisa... falar tipo de aspecto mais formal ou então de uso da língua, provavelmente iria ter que ser em português. Mas isso eu não fiz mesmo... mesmo porque eu achei que não cabia, iria tomar muito tempo, iria ser muito complicado...
326	I: É, eu fiquei com a impressão, de maneira geral assim, principalmente com o da Tawada, do <i>andersartig</i> ... nos contos não, nos contos você se concentrou mais na leitura do conto mesmo.
327	B: Mas no geral tentei ir para outros...
328	I: É, você não tentou tematizar aspectos formais, até mesmo de conteúdo dos textos. Você tentou trazer ou material que fosse tematicamente relacionado com o texto a ser trabalhado, mas não focou muito assim em destrinchar o texto.
329	B: Sim.
330	I: Tá, Então agora a última pergunta. Você tem algum comentário a respeito do projeto que gostaria de fazer? Quer dizer algo a respeito de alguma que eu eventualmente não tenha perguntado?
331	B: Tá... deixa eu pensar...
332	I: Pode ser positivo ou negativo, se sinta a vontade para comentar.
333	B: É... eu não sei, a única coisa que eu achei que foi um pouco mais difícil, é que era muito texto, né? Eram cinco diferentes, né? É para cada um...
334	I: Seis na verdade.
335	B: É... ah, é que eu juntei as duas <i>Märchen</i> , né?! Mas então foram assim, tipo, muitas aulas. E daí se fosse um projeto só sobre isso, ótimo, mas como eu estava dentro do Celin e tinha o negócio do livro e teve toda essa confusão com a turma, isso eu achei que foi o mais complicado mesmo. Foram muitos textos e...

336	I: Foi difícil conciliar o conteúdo do curso/livro com os textos...
337	B: É isso que eu achei que foi o mais...
338	I: Acabou tomando muito tempo de aula?
339	B: É. Tipo, para mim foi ok, sabe?! Mas aí depois teve as reclamações deles e tal...
340	I: Então você acha que bagunçou muito o currículo do curso? Daquele nível?
341	B: Acho que sim... mas não que também, por mim, eu não me arrependo de nada que eu deixei de fora, porque o livro também...
342	I: Mas, então, isso é uma questão interessante. Você acha que... lembra quando eu te perguntei no começo: "Você insere textos literários em sala de aula?", e aí você falou: "Ah, insiro, mas uma vez por mês, ou três vezes no semestre...". E aí através desse projeto você aumentou bastante a inserção, né?
343	B: Sim.
344	I: Virou assim quase que uma vez a cada duas semanas. De maneira extensa, assim, trabalhando... você acha que foi demais? Que teria que haver mais equilíbrio? Ou você acha que foi na medida certa?
345	B: Eu não acho que foi demais, assim. Eu não acho que foi cansativo e tal, nem nada. É... só que daí conflitou muito com o livro, sabe? Tirando essa parte com o livro, eu não acho que foi demais.
346	I: Mas essas reações dos alunos deixou um pouco um gosto negativo, porque os alunos começaram a reclamar que era muito texto literário e pouco livro?
347	B: É!
348	I: Tá. Não vem muito de você, mas você percebe que na prática é um pouco difícil de achar esse equilíbrio, porque o aluno tem uma certa expectativa, também?
349	B: É.
350	I: Que mais, mais alguma coisa?
351	B: Não sei... ah, esse negócio da gente ficar perdida assim, né?! Que eu não podia nem conversar com a XXX, né?! Sobre o que ela estava fazendo. As aulas dela, a maioria eu nem sei mesmo o que ela fez no fim das contas. Eu não sei, eu acho que seria legal ter alguma continuidade, sabe?! Depois a gente sentar todo mundo que participou do projeto e fazer tipo uma oficina mesmo. Tipo: "Ai, como vocês fizeram essa aula? Porque vocês fizeram isso assim?" Para eu ver o que os outros fizeram também, e quais seriam outras estratégias... acho que isso seria legal, tipo ter um <i>feed back</i> mesmo do que...
352	I: <i>Feed back</i> também ajudaria na preparação né?

- 353 B: Com certeza.
- 354 I: Então, isso a gente fez na disciplina de terça, sabe? Com bastante professores. Foi no último semestre de XXX no semestre passado. E... eu percebi que o engajamento de vocês seis, porque foram seis professores, né? Aumentou bastante durante o projeto, acho que, justamente, porque se propuseram a se ocupar com os textos e aí começaram a pensar: "Mas o que eu faço com esse texto?"
- 355 B: Sim.
- 356 I: Então daí isso gerou bastante reflexão e a vontade de interagir, de falar sobre... outros professores da disciplina de terça não chegaram a ministrar mesmo as aulas...
- 357 B: Não tiveram esse envolvimento.
- 358 I: Tiveram um outro envolvimento. Aí conversando com a XXX e com a XXX, elas também falaram sobre essa questão de poder trocar figurinha com professores que também trabalharam e aplicaram esses textos, de fazer uma espécie de plataforma para gerar esse tipo de conteúdo, didatizar textos literários e colocar isso a disposição de outros professores. Elas também externaram essa ideia.
- 359 B: Sim.
- 360 I: Eu acho, assim, que o design da pesquisa, ele foi legal com os três professores que participaram da pesquisa, porque no final das contas a gente acabou falando sobre isso.
- 361 B: Vocês discutiram.
- 362 I: Lemos textos também relacionados ao uso de texto literário... que deram estratégias de como trabalhar em sala de aula, vimos outros exemplos juntos, discutimos. E vocês foram mais assim o grupo de controle, sabe? Olha, se você não faz isso o professor fica perdido, entendeu? E é um pouco maldoso, da minha parte fazer isso. Mas pelo menos, eu acho que uma coisa que contrabalanceia um pouquinho isso, é que vocês tiveram a oportunidade de falar também, né? Quando eu for analisar a aula de vocês, vocês estão meio que construindo a interpretação, a análise junto comigo, através dessas entrevistas que nós estamos fazendo. Mas eu queria deixar claro para você que era consciente fazer isso, mas eu estou ciente de que é uma sacanagem. E queria agradecer imensamente, apesar de tudo...
- 363 B: Obrigada!
- 364 I: Por vocês terem se debatido comigo, com os textos, com vocês mesmos...
- 365 B: Com os alunos!
- 366 I: Com os alunos, com as ameaças de reclamação na secretaria...
- 367 B: Ai gente...
- 368 I: Eu sei que foi bem...

369	B: É, foi conturbado...
370	I: Bem difícil, assim...
371	B: Mas deu tudo certo.
372	I: Mas eu acho que isso diferencia o Celin também de outros lugares, sabe?
373	B: É, claro, claro.
374	I: A oportunidade de fazer essas experiencias sem ter aspectos mercadológicos que inibem...
375	B: Isso é verdade.
376	I: Então, XXX muito obrigado.
377	B: Beleza!

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft E)

**Projekt:** Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien

**Interview-Nr.:** 11

**Datum:** 07.07.2016

**Ort des Interviews:** Curitiba, Brasilien

**Dauer des Interviews:** 1:59:24

**Erhebung:** Leitfadeninterview, *face-to-face*

**Befragte Person:** B (weiblich)

**Interviewer:** I (Thiago Mariano)

**Alter des Interviewten:** 26

**Transkribient:** Thiago Mariano

1	I: Eu quero te mostrar aqui um arquivo que eu fiz e te explicar o que eu queria fazer...
2	B: Tá...
3	I: Eu queria ir aula por aula, ir perguntando assim especificamente sobre algumas atividades...
4	B: Aham...
5	I: E daí no final ainda tenho algumas perguntas gerais. Normalmente tem durado mais ou menos uma hora a entrevista.
6	B: Tá...
7	I: Daí, o que eu tento fazer, porque às vezes já faz um tempo que você deu a aula... é... a gente vai lendo um pouco desse arquivo e eu vou tentando te lembrar um pouco da aula...
8	B: Tá bom!
9	I: Para você entrar um pouco no clima... é mais ou menos como a gente com a aula do Zé do Rock, né?!
10	B: Tá, beleza!
11	I: E daí abrindo seu material, às vezes aí você acaba lembrando, porque você fez assim ou assado...
12	B: Uhum...
13	I: Tinha alguma coisa que você queira falar? Acho que eu te cortei...



14	B: Não.
15	I: Então tá... vamos começar... vamos começar com a aula do Kleingeld...
16	B: Tá...
17	(Dieser Teil des Interviews wurde ausgelassen, denn es gehört nicht zu dieser Phase der Studie)
18	I: Voltando para falar da aula da Yoko Tawada. Esse grupo é Alemão IV, ou não?
19	B: Não, é Alemão V.
20	I: Você lembra mais ou menos com quanto alunos?
21	B: Acho que tinha uns 9 alunos, porque foi bem no feriado.
22	I: Esse grupo que tem 17?
23	B: Tem 14.
24	I: É...
25	B: Mas, então, eu acho que quando eles escrevem textos eles vão mais atrás de vocabulário.
26	I: Uhum...sim.
27	B: Eles vão atrás de falar o que eles querem falar e não só ficar repetindo as estruturas que eles têm que dizer no texto, sabe?!
28	I: Uhum... eles pensam no que eles querem falar e tentam achar uma maneira de verbalizar isso na língua estrangeira.
29	B: É.
30	I: E você acha que isso contribui para a aprendizagem?
31	B: Uhum...
32	I: Na aula da Tawada qual você diria, assim, que foram os principais objetivos da aula?
33	B: Eu não sei se... eu falei para você, tipo: „Ah, eu imaginei que eles não escrevem“, daí eu olhei para o outro e falei: „Ah, eu imaginei que eles não leem poesia“.
34	I: Aham...
35	B: Eu não sei se isso é subestimar eles... é... mas eu também não sou leitora de poesia, então para mim essa aula foi meio difícil de chegar em um objetivo.
36	I: Uhum...
37	B: Então, o que eu peguei foi só levar vários poemas... porque eu até falei, né?! „Poetas que brincam com a língua“, esse foi, tipo, o tema. E daí foi a gente ver os poemas e ler, porque também é... eles sempre leem textos já

	normalmente dinamizados, né?! Textos que a gente tira de algum livro, que os textos daqui são, tipo dos livros, eles já são meio dinamizados, não colocam textos de jornal, que é uma linguagem um pouco mais assim... e... também, ler um conto é diferente de ler poesia. E foi difícil, porque, não sendo leitora de poesia eu não sabia interpretar tão bem os poemas.
38	I: Você?
39	B: É, eu.
40	I: E você tentou ler um pouco mais sobre a autora ou sobre a obra dela para tentar ter mais subsídios assim de análise textual?
41	B: Aham... é, da Tawada eu vi entrevista, mas essa parte mais formal de interpretar os aspectos formais, tipo métrica, isso eu não sei. Mas na hora eu também não dei muita interpretação, eu deixei eles interpretarem. Foi mais ou menos a interpretação que eu tive.
42	I: Uhum... e... você trouxe os poemas do Jandl para a aula, e acho que você já respondeu a relação que você vê entre o Jandl e a Tawada. É justamente essa coisa dos dois brincarem com a língua.
43	B: É.
44	I: Tá... você introduziu, começou a aula perguntando se eles gostam de ler, se eles gostam de ler poemas, e tal... porque não é tão fácil de ler um poema... aí eles falaram das metáforas, das „Doppeldeutigkeiten“, diferentes possibilidades de interpretação, às vezes tem que conhecer o contexto para poder entender... aí você já entrou com um poema do Jandl...
45	B: Uhum...
46	I: Pediu para eles lerem o poema...
47	B: Que era <i>Im Park</i> .
48	I: E depois... tentar interpretar.
49	B: É, primeiro era o <i>Im Park</i> , depois...
50	I: Como você avalia essa interpretação deles assim, você lembra um pouco do que eles falaram?
51	B: É, primeiro foi o <i>Im Park</i> ... é... então eu já tinha feito essa atividade em uma outra turma de nível III e lá eles pegaram meio que na hora assim que era um diálogo. Ali não, ali alguém falou, tipo, eles ficaram: „Ah, é bem repetitivo, mas depois alguém falou assim: „Ah, mas parece um diálogo“... aí foi mais ou menos as mesmas interpretações que a outra turma teve...tipo: „Ah, é um diálogo com várias pessoas...“, e aí eles foram pegando, tipo: „Ah, é um diálogo, ele está procurando um lugar no parque“...
52	I: Entendi.
53	B: E...
54	I: E era isso mesmo que você queria que eles... é... percebessem? Que se

	tratava de um diálogo no parque?
55	B: É. Daí eles falaram: „Ah, umas pessoas eles falam...“, eu não sei se eles chegaram nessa interpretação, eu não lembro... se eu passei, eu passei o áudio do <i>Im Park</i> , eu acho que eles chegaram na interpretação que é um diálogo... eu acho que eles aprofundaram mais na interpretação depois que eu passei o áudio.
56	I: E você pediu para eles lerem também em voz alta, daí eles fizeram com entonação e tal... qual era o objetivo de você pedir para eles lerem em voz alta?
57	B: Ai, agora eu estou confundindo, eu não lembro se eu passei o áudio antes ou...
58	I: Você passou o áudio dos dois, antes de eles lerem... com a própria entonação deles assim.
59	B: Aham... é... e depois eles leram e eu falei assim: „Ah, do jeito que você leram, vocês repetiram o que vocês ouviram ou vocês deram a própria entonação de vocês?“... daí eles falaram: „Não, a gente deu nossa própria entonação.“ Daí eu falei assim: „Ah, porque... isso faz parte da interpretação, porque na hora que você estavam lendo vocês deram a interpretação de vocês, não foi a interpretação dele.“
60	I: É justamente isso, então? Quando eles leem em voz alta, principalmente por ser um poema bem repetitivo, a maneira como eles leem e entoam as frases já é uma espécie de interpretação, né?
61	B: É.
62	I: Era essa a intensão? Ver como eles interpretavam...
63	B: Como eles iam ler. Se eles iam tentar dar uma entonação a mais ou se eles iam ficar naquela leitura tentando ler certinho, sem dar uma voz para a frase.
64	I: Entendi. É... daí você...
65	B: Mas é engraçado que no áudio eles ouviram que às vezes ele era mais ríspido, mas na hora de eles falarem eles não eram. Eles até davam um pouquinho de voz, mas eles eram sempre mais simpáticos. Eu achei que eles até iam brincar assim, tipo, um chegou a fazer isso: „Nein, besetzt!“ Eu achei que eles iam explorar mais os <i>Höflichkeiten</i> , mas foi divertido...
66	I: A interpretação deles era mais educadinha, mais polida, assim?
67	B: É.
68	I: Tá... aí você deixou eles citarem alguns outros autores alemães que escrevem textos líricos e aí você foi para o segundo poema, o <i>schtzngrmm</i> . Aí você esclareceu que o nome do poema é trincheira, que o autor foi soldado na guerra...
69	B: É... primeiro eu passei, eles ficaram assim, tipo: „Várias consoantes.“

70	I: E aí esse você mostrou o vídeo logo, você não pediu para eles lerem em voz alta, porque eu acho que seria uma atividade assim muito desafiadora por causa do formato do poema...
71	B: É... esse foi só o áudio, né?! Mas se você visse, eles ficaram, tipo: „Isso é de verdade?“ Eles ficaram como uma cara, tipo: „Sério?! Isso é alemão?“
72	I: E daí teve um momento que eu achei interessante que eu queria te perguntar... você mostrou o vídeo, na verdade você não mostrou o vídeo, você tocou só o áudio e daí depois você mostrou o vídeo com o áudio, não sei se você lembra disso?!
73	B: Uhum...
74	I: Aí eu queria te perguntar qual foi o intuito em provocar essas percepções diferentes, assim, de primeiro escutar só o áudio, sem a imagem, e depois ver o autor lendo?
75	B: E os dois eram a leitura do Jandl mesmo...
76	I: É.
77	B: É... porque no vídeo... eu te passei o vídeo?
78	I: Não passou, mas eu achei na internet. Deu para ver no vídeo qual foi e aí eu achei na internet...
79	B: Não, mas foi só áudio que foi... a gente não chegou...
80	I: Como assim?
81	B: Porque foi só o áudio que eu gravei para você... estava sem a câmera.
82	I: Ah, é verdade! Então eu acho que eu inferi que uma vez você passou...você passou duas vezes... eu não sei como eu cheguei a essa conclusão... mas está certo ou está errado?
83	B: Está certo!
84	I: Você passou uma vez com vídeo e uma vez sem o vídeo?
85	B: É. Porque eles falaram que com o vídeo várias imagens da guerra, né?! Então daí remete ao som que ele está fazendo. Então, eles conseguiram associar, porque eles ouviram o poema, e daí alguém falou assim: „Ah, parece barulho de guerra!“... mas mesmo assim a imagem não estava sendo formada, né?! E quando eles viram o vídeo, ficou mais real. Foi quando eles mais gostaram.
86	I: Entendi. Então você acha que essa... interação, esse jogo imagem-som, contribuiu para que eles entendessem melhor do que tratava o poema e também causou um impacto estético mais forte?
87	B: É. Eu não lembro em que momento eu expliquei que o Jandl tem essa coisa de poesia falada, né?! Eu acho que até foi no primeiro que eu falei: „Ah, por isso que quando você escuta é diferente. Porque você precisa da entonação às vezes para ajudar na interpretação. Não é só a ordem das

	palavras.“
88	I: Uhum...
89	B: Tinha um exemplo: não necessariamente, porque ela estava falando uma frase mais curta que ela menos educada do que a outra que falou uma frase maior. E... aí também, tipo, mas ali o falado também não era suficiente, porque você precisava da imagem.
90	I: Interessante...
91	B: Mas eles gostaram bastante.
92	I: Eles gostaram?
93	B: É.
94	I: É, eles fizeram comentários... que não tinha rima, não tinha métrica, que era um poema quase dadaísta, sem muito significado, mas acho que depois eles foram...
95	B: Daí meio que surgiu a dúvida, tipo: „O que é dadaísmo?“ Daí a menina que faz artes falou: „Não, o dadaísmo é o surrealismo e blábláblá...“
96	I: Tá. Daí você... trouxe mais um poema, que aí eu não tenho no material...
97	B: Ah, é porque não foi planejado.
98	I: Era o Ottos Mops?
99	B: É.
100	I: Você lembra por que você colocou esse poema? Porque não estava planejado, né?! Como você acabou de falar.
101	B: Não, foi alguma coisa que a gente estava conversando na aula... e aí surgiu o Ottos Mops. Eu acho que é porque a gente estava falando que não tinha rima, não tinha métrica... daí o Ottos Mops ele brinca bastante com o „o“, né?! Todas as palavras com... daí era... também era... mas eu não fiquei muito nele, né?! Eu só mostrei...
102	I: É, você só mostrou...
103	B: Até daí, tinha um que estava muito em umas palavras e aí eu falei: „Eu preciso continuar...“ E, então: „Ah, beleza, então vocês veem em casa...“
104	I: E... esse... você passou para o primeiro poema da Tawada que era <i>Die zweite Person Ich</i> , né?! Aí você falou: „Ich möchte euch eine andere Dichterin zeigen. Lest bitte das erste Gedicht zu dritt!“ E aí você mudou e falou: „Lesen wir zusammen laut bitte. Wer möchte lesen?“... e aí alguém leu em voz alta. Você lembra por que você pediu para um aluno ler em voz alta logo de cara? Qual era sua intenção?
105	B: Qual é o o <i>Die zweite Person ich</i> ?
106	I: É aquele „Wenn du ein ich bist...“
107	B: Eles ficaram: „Isso aqui é alemão?“ Eu achei que iria ajudar mais se a

	gente lesse em voz alta primeiro. Se alguém lesse em voz alta. Tanto que eu acho que quem leu foi o XXX, que era o único que falou que escreveu poesia.
108	I: Tá. Então é essa questão da oralidade do texto literário, que às vezes é...
109	B: É. Mas aí na hora de interpretar ele leu, e daí eu falei para eles ficarem em três para eles lerem.
110	I: Tá. Daí teve um momento onde eles externaram o que eles entendiam do poema, meio que interpretaram... aí alguém falou que tinha um amigo que falava japonês e contou algumas coisas para ele... aí um aluno falou que ela joga mais com gramática, que o Jandl trabalha mais com barulhos, com consoantes, tal... aí vocês divagaram um pouco sobre experiências com poesia. Vocês falaram que tem essa coisa do contexto histórico-social que às vezes falta, outros falaram que é bom para refletir. Alguns não gostaram, porque não entendiam...
111	B: Isso foi o que eu falei?
112	I: Não, isso foi o que os alunos falaram. Na verdade, o seu está entre aspas.
113	B: Ah, tá.
114	I: Alguém falou: „Tem dois „eus“, duas formas de tratar a mesma pessoa“, „dupla personalidade“, „questão de gênero“...
115	B: Aham...
116	I: Você ficou satisfeita com a interpretação desse poema? Você acha que... porque o viés que eu vi assim na sua atividade era: „Leia e fale!“
117	B: E falar...
118	I: Você acha que veio o suficiente? Atendeu suas expectativas?
119	B: Eu acho que sim, até porque eles estavam, nesse não, eu acho que no <i>Wortstellung</i> eles tiveram mais dificuldade. Tanto que foi por isso que eu trouxe o <i>Die zweite Person Ich</i> , para eles terem, eu acho que era um poema mais fácil de eles entenderem e interpretarem e pegaram qual ela o estilo dela, né?! Porque ela brinca com a gramática e o <i>Wortstellung</i> ... eu não trabalhei o outro, porque o XXX já tinha feito o texto na sala, que eram quatro alunos...
120	I: Ah, já tinham feito...
121	B: Tinha visto o outro. E daí por isso que eu peguei o <i>Wortstellung</i> só.
122	I: Mas você chegou a fazer o outro também, né?!
123	B: Não.
124	I: Você pegou o <i>Wortstellung</i> .
125	B: O <i>Die zweite Person Ich</i> não era um dos que você tinha mandado, você mandou dois.



126	I: Ah, então este que está aqui não era o que eu tinha te mandado. Você pegou outro dela?
127	B: É...
128	I: Por isso que eu confundi... porque tem um outro que se chama <i>Die zweite Person</i> , e esse que você pegou se chama <i>Die zweite Person Ich</i> ?
129	B: Aham...
130	I: Beleza. E aí...
131	B: É, mas eu queria que eles pegassem justamente esse principal, que ela fala tem duas maneiras de tratar „você“, mas não duas maneiras de tratar o „eu“, né?! E foi o que eles pegaram, eles foram indo além... tipo o principal eu queria que eles...que essa coisa bem de gramática que a gente fica pegando para eles aprenderem bem... dessa forma de tratamento...
132	I: E aí você tratou do <i>Wortstellung</i> . Vocês leram em voz alta também, e aí eu não lembro agora se essa aula foi gravada... eu fiquei com a impressão que você começou a ilustrar possibilidades da construção de frases na lousa...você lembra se você fez isso? Porque o poema diz assim: „Quando o sujeito está na primeira posição...“
133	B: Uhum...
134	I: E como você foi fazendo isso? Você lembra se você fez exemplo de frases, ou você foi colocando posição „I = sujeito, posição II = verbo“?
135	B: Deixa eu ver a aula de novo...acho que eu até peguei essas próprias frases aí... eu não lembro se a gente chegou a pegar outras... talvez alguma ou outra frase que exemplificasse melhor, mas foi mais... é... essas frases aí. É que nem aqui, né?! Normalmente, tipo: „Normalmente, <i>das Subjekt</i> fica aqui na frente, mas aqui...“
136	I: Então você tentou meio que visualizar isso na lousa, através de exemplos? Porque você acha que isso foi interessante?
137	B: Porque a maioria de nós somos visuais, né?! E ela estava dando exemplo, para eles estava difícil...
138	I: É, para mim também. Ainda mais porque tem metáforas no meio...
139	B: É... o do <i>zweite Geige</i> eu tive que explicar também o que era. Mas aí quando foi uma explicação visual do que ela estava fazendo e usando o poema dela justamente para isso, eles estavam entendendo melhor o que ela estava dizendo. Tipo: „An einem gewöhnlichen Tag steht das Subjekt vorne“... eles assim: „Ah, fica na frente.“ Daí eu falei: „Tá. Mas o que significa ficar na frente?“
140	I: Uhum...
141	B: Daí eles: „Ah, na frente, primeira posição.“ Daí ficou mais... mas eles ficaram um tempão para... assim, ninguém estava entendendo o poema, eu não lembro se era os dois... eles estavam com bastante dificuldade. Mas

	teve um deles que só o menino que escreve poesia entendeu. É engraçado, porque ele... vinha da mecânica, ele é bem jovem... eu achava também: „Ah, um menino da engenharia mecânica como todos os outros.“ E tem os dois de humanas, mas os dois de humanas também estavam se batendo. Bem aquela menina que faz arte, escreve poesia, ela também não estava entendendo. Aí eu falei: „O que vocês estão entendendo?“ Daí ele começou a falar: „Blábláblá“... aí ele teve a interpretação que eu tive também. Eu olhei assim: „Ué, nossa! Você?“ Daí ele: „Ah, é que eu escrevo poesia também.“ Eu: „Nossa!“ Daí todo mundo ficou impressionado, porque ele não aparenta ser, mas ele explicou para todo mundo o poema. E ele tinha entendido antes de eu explicar também.
142	I: Uhum... e você ficou satisfeita com essa aula? Você acha que você atingiu o objetivo que era fazer com que eles lessem e interpretassem os textos?
143	B: É... não, fiquei, com essa parte das interpretações... mas parece que falta uma coisa de produção final assim, eu estava falando com a XXX, eles produziram alguma coisa para, tipo, fechar a aula. Eu estava falando com ela: „Será que necessariamente a gente precisa fazer eles produzirem alguma coisa para a aula ter chegado no objetivo. Tanto que eu passei para eles...
144	I: Você falou para eles traduzirem, né?!
145	B: É.
146	I: E você teve um <i>feed back</i> ? Eles te entregaram?
147	B: Não, eles vieram: „Ai, professora, a gente está com 40 horas aula por semana...“ E eu falei: „Não, beleza!“
148	I: Seria difícil traduzir, né?! Porque é uma coisa bem intrínseca da língua alemã... essa coisa da posição dos verbos e tal... para colocar isso no português...ou você acha que era uma atividade que daria para eles concluírem se tivessem mais tempo e motivação talvez?
149	B: Eu acho que traduzir é mais fácil. Eu até pensei assim sobre eles escreverem um poema, daí eu pensei: „Não, mas é tão difícil eles mesmos escreverem um poema.“ E eu falei com o XXX, né?! Daí ele: „Ai, eu dei para os meus alunos escreverem um poema, tipo, e eles acharam super difícil.“ E eram esses alunos. Eles falaram até no começo da aula: „Ai, o XXX falou para a gente escrever um poema e foi, tipo, horrível.“
150	I: Uhum... entendi.
151	B: Daí eu falei: „Então tentem traduzir.“
152	I: Mas também não teve muito resultado... ninguém entregou?
153	B: Não. Até eles falaram assim: „Ah, professora, pode entregar ainda? Mas eu estou meio sem tempo, pode ser depois?“ Mas não... eles não faziam tarefa então...
154	I: Quem dirá traduzir um poema abstrato...

155	B: Até queria chorar as pitangas dessa turma depois...
156	I: Pode chorar, não tem problema...tá... então vamos passar para a aula de <i>Märchen</i> . Esse foi em qual grupo mesmo?
157	B: Foi na turma do V.
158	I: Alemão V.
159	B: Acho que todos foram dessa vez. Os 14 foram.
160	I: Você se inspirou no material do Goethe Institut, certo?
161	B: Eu peguei o material.
162	I: Algumas atividades você usou dali, né?!
163	B: É, mas eu não segui a aula assim...
164	I: Foi um <i>patch work</i> que você fez próprio, né?! Você não seguiu estritamente o que eles sugeriam...
165	B: Uhum...
166	I: Como você definiria os principais objetivos dessa aula? Você lembra da <i>Frau Holle</i> , do <i>Rotkäppchen</i> ... acho que tinha alguns alunos ali que já tinham lido <i>Frau Holle</i> talvez...
167	B: É... alguns já tinham lido <i>Frau Holle</i> ... deixa eu ver, tinha quatro, quatro, uns já tinha lido <i>Frau Holle</i> ... ah, mas não foram todos, acho que foram 12 dos 14... alguns já tinham lido <i>Frau Holle</i> , acho que uns 5, e 3 ou quatro já tinham lido <i>Rotkäppchen</i> ... então como muitos já tinham lido eu achei que eles não iriam ter dificuldade para ler o texto, porque eles já tinham lido antes... mas eles tiveram dificuldade para ler o texto. E foi uma aula que deu tudo errado lembra?
168	I: Começou com a televisão desaparecida... eu não achei tão conturbada olhando depois.
169	B: Não?
170	I: Eu fiquei um pouco nervoso, porque... putz, você tinha preparado a aula e aí por problemas de força maior a aula não funciona e tal... mas aí olhando na câmera, eu nem demorei tanto assim para voltar com o Beamer e você deu uma boa introdução. E você foi continuando a aula enquanto eu estava mexendo nos cabos... parece que no momento foi bem mais caótico, a nossa percepção é de que o caos foi bem maior do que ele realmente foi, sabe?
171	B: Aham...é?!
172	I: Olhando a aula, na câmera assim, eu nem apareço, só tem um momento que a gente troca uma ideia assim: „Está funcionando, então tá, eu vou embora.“ E você já continuou a aula, então eu fiquei com a impressão de que não foi tão...
173	B: Mas é que eu queria mostrar um material e daí não estava projetando...

174	I: Ah, tá! E daí você depois voltou para o material, né?! Você tinha algumas imagens com os <i>Märchen</i> ... você queria perguntar qual <i>Märchen</i> é essa, qual aquela...
175	B: É...
176	I: É... teve um pouco desse desencontro sim, verdade.
177	B: É... teve...
178	I: Tá, ok. Mas então, eu falei bastante, mas até agora não falamos sobre os objetivos... você conseguiria sintetizar em uma ou duas frases?
179	B: Então, o objetivo no final era eles produzirem algo também. Tipo, eles escreverem um texto. O objetivo final era para a gente ler as duas <i>Märchen</i> , identificar quais são as características, os aspectos mais característicos dos <i>Märchen</i> , e daí no final, como tinha alguns que já tinham lido um dos textos e outros que já tinham lido o outro texto e o <i>Frau Holle</i> é difícil, mesmo os que já tinham lido falaram que o <i>Frau Holle</i> é muito louco, muito difícil... eles usaram a palavra „chapado“, „é muito chapado“, „muitas drogas“... e tanto que mesmo quem já tinha lido <i>Rotkäppchen</i> escolheu a <i>Rotkäppchen</i> . Mesmo que a tarefa tenha sido diferente, porque eu falei com o XXX depois...
180	I: E qual era a tarefa?
181	B: Ah é! Qual era o objetivo...
182	I: É, qual era a tarefa final?
183	B: Eles reescreverem a história, o <i>Rotkäppchen</i> , como tem só dois personagens principais, eu pedi para eles escreverem da perspectiva do lobo. Porque a gente sempre... a gente até falou assim: „Ah, tem a moral da história e a moral da história é, tipo, as meninas não devem fazer isso nem nada.“ A gente falou um pouquinho da interpretação, bem pouco, e... é... eles escreverem da visão do lobo, o <i>Rotkäppchen</i> .
184	I: E o <i>Frau Holle</i> ?
185	B: O <i>Frau Holle</i> era para eles recontarem a história da perspectiva de algum objeto.
186	I: Aham... de algum objeto? De qual objeto? Do pai? Da árvore?
187	B: É... só dois fizeram desse. Os outros escreveram mais sobre a <i>Rotkäppchen</i> . Porque eu sabia que o XXX tinha dado a tarefa para eles escreverem um outro final. E eu não queria passar a mesma tarefa. Por isso que eu usei a mesma coisa do <i>Kleingeld</i> . Escrever de uma outra perspectiva. Mas o <i>Kleingeld</i> era mais aberto, por isso que eu falei da perspectiva do lobo. E o outro para contar da perspectiva de um objeto. Daí só dois fizeram.
188	I: De qual objeto?
189	B: Do pão.
190	I: Do pão? Tá!

191	B: E o menino que faz filosofia escreveu do pão, daí ele assim, eu tenho a dele também. Quase todas eles me mandaram por e-mail.
192	I: Por e-mail? Daí você pode me encaminhar?
193	B: E um escreveu uma história. Ficou tão bonitinho. Aquele dia que eu encontrei você eu estava com ele, eu devia ter te mostrado. Ele fez uma história...
194	I: Ah, ele fez um diálogo...
195	B: É, mas ele fez uns quadrinhos mesmo, só tem essa foto.
196	I: Entendi.
197	B: Tipo, ele mesmo desenhou e pegou...
198	I: Mas tem mais quadrinhos?
199	B: Tem, mas eu só tirei essa foto.
200	I: Ele transformou em um outro gênero textual na verdade, né?!
201	B: É, porque eu deixei livre também. Eu falei: „Se vocês quiserem fazer um conto, não precisa fazer da...“ Eu deixei mais aberto: „Se vocês quiserem fazer um poema, também pode fazer.“ Daí ele fez, ele foi o mais criativo. Mas eu também fiquei bem feliz, porque eles escreveram pelo menos uma página.
202	I: Uhum... e entregaram, né?!
203	B: E entregaram todos. Mas é que eu fiz isso também como valendo nota da prova, que a gente não fez o texto da prova que valia 10. E eu falei que isso valia 10.
204	I: Tá. Daí, voltando um pouco para o começo da aula, você começou perguntando quais contos eles conhecem, quais contos eles já leram quando eram criança...
205	B: E daí eles ficaram: „O que é <i>Märchen</i> ?“
206	I: Isso! Daí você começou a discorrer, ou perguntar, quais são os aspectos típicos de um conto de fadas. E aí eles falaram: „Ah, tem o vilão“... quais são as figuras... „Tem o vilão, tem a viúva, a madrasta, tem a virgem“... aí você perguntou: „Quais desse elementos combinam com a Chapeuzinho Vermelho?“... daí eles falaram: „Ah, tem a bruxa, o vilão, os animais falantes, o lobo“. Aí você perguntou qual versão eles conhecem de Chapeuzinho Vermelho e eles falaram: „Ah, a versão da Disney“, aí você já atentou eles para o fato de que o lobo também pode ser visto como um homem, que é uma história sobre a relação entre homem e mulher... aí um aluno falou que é uma metáfora, uma alegoria, que na versão original ela é estuprada, não é?! Ele perguntava para você: „Não é?! Na versão original ela é estuprada, não é?“, „A Bela Adormecida também, né?!“... e eu só vi você assim, tipo, não querendo falar nem sim nem não... mas eles já vieram com um viés mais sexualizado da coisa.

- 207 B: É... não, porque eles estavam falando: „Não, é porque a Disney que estragou tudo!“ Mas eu queria que eles lessem a versão dos irmãos Grimm para mostrar que, pra falar que, tipo: „Não, foram os irmãos Grimm que introduziram o caçador, e ele salvando as duas. Não foi coisa da Disney.“
- 208 I: Uhum... tá.
- 209 B: Eu acho que foi até depois assim, ou foi antes de eu entregar o texto, quando a gente estava vendo os autores, que aí eu falei: „Ah, quais foram os que os irmãos Grimm escreveram? Quais foram do Perrault? Quais foram do Christian Andersen?“ Daí eles assim... eu falei que todos os dos Grimm o Perrault tinha escrito antes, né?! Daí eles falaram: „Ah, mas então eles só copiaram, porque o Perrault já escreveu!“, daí eu falei: „Ah, eles adaptaram.“ Daí eu falei: „Tanto que na versão original que é do Perrault, tipo, acaba com... ele devorou as duas.“ Aí falei: „ Não foi a Disney que introduziu o caçador, foi justamente os irmãos Grimm“...
- 210 I: Aí teve uma outra parte que você colocou fotos dos contos, né?! Com os nomes em alemão e pediu para eles ordenarem e tal... qual é a função você acha dessas primeiras atividades que você fez? De perguntar: „Quais contos vocês já leram? Quais são as figuras típicas dos contos? Quais outros aspectos são recorrentes? Olha, vejam essas fotos e esses nomes, quais contos são esses? Qual conto, qual nome se relaciona com qual foto? Por que você acha que isso é interessante?
- 211 B. Ah, como introdução ao tema *Märchen*, não chegar: „Vamos ler Chapeuzinho Vermelho“... „Ah, vamos falar sobre o género *Märchen*, vamos intensificar antes, porque quando eles estiverem lendo eles já vão identificar esses aspectos também.“ Eles já leram essas histórias, né?! Por isso que eu achei que eles não iriam ter tanta dificuldade, porque Chapeuzinho Vermelho é uma história que todo mundo conhece. E...
- 212 I: E eles comentaram que Chapeuzinho Vermelho foi fácil para ler, em algum momento da aula...
- 213 B. É. E esses escritores eu tinha colocado na frente, mas como você estava me ajudando a resolver, eu passei isso para depois, mas eu tinha colocado aqui em primeiro, né?! Que era, se eles tinham lido e quais escritores. Para daí falar dos irmãos Grimm, para daí falar da *Rotkäppchen*. Aí eu ia passar justamente para eles identificarem assim o nome de algumas histórias e associar com histórias para daí, tipo, quando a gente vai ler *Rotkäppchen* eles já sabem do que se trata.
- 214 I: Entendi. Então uma espécie de ativação do conhecimento prévio e *Vorentlastung* para facilitar a leitura do texto, depois. Tá, daí você foi para a leitura do texto, né?! „Lest den Text *Rotkäppchen* zu dritt...“
- 215 B: É, antes a gente leu o que é...
- 216 I: Uma definição de *Märchen*, né?! Verdade.
- 217 B: É, e daí a gente fez a parte para eles identificarem quais são as figuras recorrentes.



218	I: Que é justamente ainda dentro dessa, vamos dizer assim, dessa fase da aula de contextualizar o que são contos... de trabalhar esses aspectos típicos do gênero textual, né?!
219	B: É. E daí eles já iam dando assim: „Ah, tem sempre a bruxa!“... daí já ia escrevendo „Hexe“...
220	I: Isso!
221	B: Daí, tipo, „Ai, geralmente é uma viúva“... para ajudar no <i>Frau Holle</i> , que daí eles já conheciam a palavra „Witwe“...
222	I: Sim, isso funcionou bem, né?! Essa ativação de vocabulário, esses vocabulários chave, das figuras protagonistas da história e tal...
223	B: Uhum...
224	I: Só que esse texto ele tem quinze erros. Acho que esse é um texto que você pegou ali do Goethe Institut, né?!
225	B: É.
226	I: Você deu bastante tempo para eles concluírem a atividade. Parece que eles também precisavam desse tempo, não sei. Qual você acha que é o objetivo de identificar esses erros, verbalizar e apontar? Eu lembro até que você colocou um <i>Power Point</i> e você grifou com eles no pleno, assim...
227	B: Uhum...
228	I: Para que isso é bom? Por que você fez essa atividade?
229	B. Porque quatro pelo menos já tinham lido a história em alemão, com o XXX, e eles estavam separados. Então, eu separei eles em duplas, então cada dupla tinha alguém que já tinha lido o texto. E... como eles já tinham lido o texto e é uma história que você já conhece, eu queria que na hora que eles estivessem olhando... o texto tinha assim: „Ah, daí a...“, começava igual, mas daí tinha uma informação diferente. E daí assim: „A <i>Rotkäppchen</i> era uma menina, não sei que lá, e daí a vó deu para ela de cetim uma capa vermelha que ela nunca tirava e uma boneca.“ E daí era justamente para eles estarem lendo e causar esse estranhamento, tipo: „Uh?“... e perceberem que era estranho... é... porque uma boneca não faz, tipo: „Não, ela nunca deu uma boneca, só o chapeuzinho.“ E daí quando eles estavam lendo: „Ai, e porque daí a casa da vovó ficava 2 quilômetros de Hannover.“ E daí, tipo, eles: „Não!“, e eu: „Por que?“, „Ah, não, porque a história não é contextualizada, né?!“, não tem um contexto específico, não é em uma cidade, tipo... daí também era para fazer parte dos elementos típicos de uma <i>Märchen</i> , né?!
230	I: Entendi. Tipo: „Isso aqui é um elemento intruso, não combina com a minha concepção de conto.“
231	B: É. Eu não sei quem, se era o caçador ou o lobo, que chegava de moto. Tipo, não, não faz parte daquela época.
232	I: Entendi, interessante...

- 233 B: É... engraçado.
- 234 I: Tá. Daí você leram e eu acho que esse foi o trabalho com *Rotkäppchen*...
- 235 B: Eu dei bastante tempo, mas não foi o tempo como tinha, como tinha... acabou atrasando por causa da... eu me atrasei, daí atrasou, não deu assim todo o tempo. E eu achei que eles não iam ficar assim tanto procurando palavra por palavra. Teve uma aluna que procurando palavra por palavra, porque eles queriam entender todas as palavras. Daí eu falei: „Não, só vai procurando os erros“, daí eles: „Tá“... aí eles estavam na primeira folhinha ainda.
- 236 I: Entendi. Porque eles queriam entender palavra por palavra, é isso?
- 237 B: É. Mas os outros foram.
- 238 I: E daí você começou a trabalhar com o *Frau Holle*, você dividiu eles em três grupos, eu acho que em cada grupo tinha uma pessoa que já tinha lido. E aí você pediu para uma pessoa de cada grupo sair da sala, né?!
- 239 B: É. Eles estavam em grupos de três... um grupo de quatro... três grupos de três... acho que eram três grupos de três e um grupo de quatro, alguma coisa assim. E daí cada grupo tinha alguém que já tinha lido, e todos os outros esperavam fora. Aí era de uma atividade que estava ali no...
- 240 I: Na sugestão do Goethe, né?!
- 241 B: É... não... era diferente, eu só peguei as fotinhos do *Frau Holle*. Aí um entrava na sala, daí contava para essa pessoa, daí o outro chegava, daí contava...
- 242 I: Então eles tinham que contar baseado naquelas figuras que estavam ali?
- 243 B: É... só para eles lembrarem. Daí o vocabulário, isso também peguei...
- 244 I: E colocou no Power Point?
- 245 B: É... para eles lembrarem...alguma coisa tipo: carretel - *Spule*.
- 246 I: Tá, isso... eu lembro dessa parte. Daí... qual foi o objetivo dessa atividade? De contar, e aí outro reconta e o outro conta...
- 247 B: É... para deixar mais dinâmico e para facilitar na hora que eles fossem ler o texto. Porque o texto é confuso.
- 248 I: Porque daí eles pelo menos já tinham escutado o enredo, ou tentado verbalizar o enredo?
- 249 B: Isso, alguém já tinha dado a versão mastigada e contado para eles, em alemão já...
- 250 I: Uhum...
- 251 B: Eles já tinham ali as palavras, então eles usavam pelo menos palavras recorrentes assim, tipo: fosso, carretel, *Witwe*... mas isso eles já estavam familiarizados com essas palavras e aí não precisava, tipo: „Ai, o que é *Spule* mesmo?“ Estava ali...

- 252 I: O vocabulário mais básico assim já estava... já tinha sido introduzido, né?!
- 253 B: É, e daí como... talvez a última pessoa que...não, a última pessoa tem que se esforçar um pouquinho mais, porque quem estava contando, ela sabia o que ela estava contando para a pessoa que estava recebendo e a pessoa que estava recebendo, ela tinha que prestar muita atenção para ela poder recontar sem ter lido a história. Então a última pessoa tinha que se esforçar bastante para entender algo que nem a pessoa tinha lido. E eu vi que eles estavam se batendo, mas eles estavam achando divertido, principalmente a pessoa que estava contando... e não conhecia a história.
- 254 I: Então esse fator motivacional foi legal também, justamente pela... pelo imprevisto da coisa ali, né?!
- 255 B: É.
- 256 I: O que eu lembro... eu também fiz essa atividade acho que em uma aula que eu dei sobre contos e eu lembro que eu li ali... acho que nas próprias sugestões desse material do Goethe que uma das intenções era mostrar para os alunos o caráter de oralidade desse gênero textual... porque na verdade os irmãos Grimm escreveram coisas que eles contavam e que haviam sido contadas por outras pessoas antes, por outras gerações... e que isso era uma maneira de fazer o aluno perceber como a história pode mudar, porque se você contar para mim e eu foi contar de novo, provavelmente a minha versão vai ter alguma coisa diferente da sua, né?!
- 257 B: É.
- 258 I: Você chegou a pensar nisso também na hora ou é uma coisa... era mais essa questão da motivação, da dinâmica diferente, mais divertida?
- 259 B: Não, não cheguei a pensar... eu até expliquei no começo da aula...
- 260 I: Mas faz sentido também, né?! Essa coisa assim de fazer eles vivenciarem essa oralidade...
- 261 B: É, faz.
- 262 I: Você ficou satisfeita com o desempenho deles em contar a narrativa em alemão?
- 263 B: Aham, eles estavam bem empenhados. E foi legal, porque quando eu falei que iria ter a *Frau Holle*, os que já tinham lido estavam, tipo: „Nossa!“... aí eu falei: „Vocês se importam em ler de novo?“, daí uma menina: „Nossa, essa história é muito viajada, sei lá...“ Daí criou uma expectativa dos outros que não tinham lido. Tipo os outros assim: „Ah não, agora a gente também quer ler!“ Daí essa menina falou: „Não, vamos ler de novo, porque daí vai que eu entendo melhor dessa vez.“
- 264 I: Tá. Então daí funcionou como fator motivacional, assim... legal!
- 265 B: É.
- 266 I: Daí vocês leram o texto e eu percebi que durante a leitura você colocou um Power Point com perguntas em relação ao texto. Então tinha lá: „Wie viele

	Töchter hat die Witwe? Welche Tochter hat sie lieber? Warum“... e por aí vai, acho que tinha umas oito ou dez perguntas, assim. Qual era a função dessas perguntas durante a leitura? Por que você elaborou elas e por que você colocou elas no quadro?
267	B: Era para ajudar na interpretação, porque: „Wie viele Töchter hat die Witwe?“, foi bem seguindo assim as sequências das informações que apareciam no texto.
268	I: E aí de novo eu te pergunto: você acha que era interpretação ou compreensão textual? Para se entender o que estava escrito ali no conto?
269	B: Acho que... tinha mais perguntas depois...não, eram perguntas de identificação, eu uso a palavra interpretação, mas é identificação de informações no texto.
270	I: Tipo, tem umas assim que levam para uma interpretação. Tinha uma que era: „Com quais palavras eles descrevem a Irma feia, a segunda irmã?“ E isso também já induz a uma certa interpretação.
271	B: Aham...
272	I: Mas eu tive a impressão que a maioria das perguntas eram mais: „O que acontece agora? O que acontece depois?“, sabe? Uma coisa mais sequencial como você estava falando?
273	B: Aham... é.
274	I: Para ajudar no entendimento do texto, talvez? Para poder verbalizar o que estava acontecendo ali também?
275	B: Isso! Identificação.
276	I: Tá. Identificação. Tá. Daí a gravação termina, bem nessa atividade...como a aula foi encerrada? Houve tarefa? Qual foi o resultado? Aí é justamente isso que a gente já falou no começo, né?!
277	B: Aham...
278	I: A próxima atividade eu imagino que tenha sido a produção textual que eles fizeram em casa?
279	B: Que eles fizeram em casa, porque a gente foi até 12:10 assim.
280	I: E essa aula você ficou satisfeita? Como é que você avalia assim de maneira geral?
281	B: É... com as atividades que eu fiz sim... mas como eu estava afobada...
282	I: Essa coisa do problema técnico te deixou afobada e aí você ficou com uma impressão meio tensa da aula, assim?
283	B: É... e daí eles tiveram dificuldade para ler o da <i>Frau Holle</i> . Eles estavam tendo bastante dificuldades, por isso que eu estava vendo as perguntas, daí eu falei: „Não, vamos ver trecho por trecho.“... daí mostrando as perguntas.

	Você chegou a ver tudo das perguntas?
284	I: Vi, vi.
285	B: É. Mas mesmo assim, eu achei que eles iriam ter menos dificuldade. Daí eu achei que eles iriam se ajudar mais na hora de ler o <i>Frau Holle</i> . Mas aí eu estava vendo que cada um estava meio que lendo por si. Nem todos os grupos, mas eu percebi isso em um grupo. Tipo, a pessoa já tinha lido, tipo, não estava ajudando, ou não estava...
286	I: Você acha que o texto se adequa ao nível linguístico desses alunos? Ou é muito avançado?
287	B: Eu não sei, eu não sei avaliar, porque eu achava essa turma meio fraca. Ainda mais porque eu não tive... eu sempre dei aula até o três... aí esse semestre eu peguei o IV e V... eu não tinha noção de como eram os alunos do IV até os alunos do V... e eu achava que meus alunos do IV eram muito bons. E eles eram melhores que os do V. Mas é porque era uma característica deles assim, eles eram muito empenhados. Eu acho, por exemplo, nas aulas do IV, cada um no seu nível, eu acho que meus alunos do IV teriam aproveitado mais o texto do <i>Frau Holle</i> .
288	I: Uhum... tá! E aí a aula do <i>andersartig</i> ela foi no Alemão?
289	B: IV. Tinham 17 alunos. Todos foram.
290	I: Você se inspirou em algum material para fazer essa?
291	B: Eu me inspirei também mais ou menos no... também tinha um material pronto do Goethe... mas eu peguei só uma coisa de lá. Eu peguei só um que na verdade era a fala, coisas que ela falava, já foram cortadas no meio...
292	I: Tá, essa parte acho que não está no vídeo, infelizmente.
293	B: Não, é depois. Mas eu fiz, eu peguei isso só para ajudar na... é na verdade era uma coisa que eu poderia ter pensado sozinha também...
294	I: Para ajudar eles a entender a fala dela no vídeo, é isso?
295	B: É, porque eram as falas dela no vídeo na primeira parte, antes da bomba cair. Que ela para eles juntarem as frases, era isso. E... aí a última questão era... assim: „Ah, faça uma entrevista! Se você fizesse uma entrevista com ela, quais três perguntas você faria?“... daí só isso.
296	I: E você fez isso? E essa foi sua última atividade?
297	B: É... mas não deu tempo e daí já era a prova na outra semana e aí se perdeu.
298	I: Meio que ficou por isso mesmo...
299	B: Aham...
300	I: Você consegue visualizar assim um objetivo principal para aula?
301	B: A gente discutiu... foi mais entender o vídeo, e... que mais que a gente falou... era entender o vídeo. Entender a história dela, foi isso que... foi isso.

- 302 I: Uhum...
- 303 B: E daí, tipo, quando a gente estava lendo os adjetivos, alguém falou assim: „Por que ela era *unruhig*?“, daí a menina que falou... „Mas ela parece estar sempre na dela, né?! Ela não parece conversar muito com os outros.“, e daí a menina falou assim: „Não, mas parece que o mundo inquieta ela.“ Não no sentido que ela é inquieta, mas no sentido que ela quer ser mais do que está ali. E aí foi uma coisa bonitinha, porque foi uma interpretação, e agora sim a palavra está certa...
- 304 I: Tá. Você chegou a entrar um pouco nos aspectos da autora, da biografia dela? Você chegou a ler um pouco sobre isso?
- 305 B: Aham... eu li, e daí a última atividade foi para eles imaginarem, eu falei: „Imaginem... vocês sabem o que aconteceu com ela, quando ela era criança“, a gente falou sobre características dela que aparecem, né?! Isso que eu peguei, tipo: „Wie kann man sein Verhalten beschreiben?“ e a gente falou sobre isso, sobre adjetivos, aí... é... eles falaram que: „Ah, ela é diferente, ela é criativa...“... que mais que eles falaram? Que ela é introspectiva, daí alguém falou que ela era *unruhig*.
- 306 I: Sim, sim.
- 307 B: A interpretação que ela teve, né?! Tipo: „Não, ela é inquieta com o mundo, porque parece que ela é muito curiosa com o mundo.“ Daí foi legal, porque quando eu peguei a transcrição das falas dela estava em forma de poema. Daí eu não sei assim se aquilo era um poema assim que foi lido... porque eu acho que esse vídeo era depois de ela ter morrido, né?!
- 308 I: Depois, eu acho que... bom, eu não sei se as falas que estão ali são dela mesmo, ou se é uma coisa meio que fictícia assim... mas é uma boa pergunta.
- 309 B: E daí depois... é... depois era para eles imaginarem o que ela se tornou, e eu deixei eles em grupo falando disso. E daí é engraçado, porque eles falaram: „Ai, eu acho que ela cresceu e fez um orfanato, começou a cuidar de outras crianças“, „Ai, eu acho que ela virou ativista.“ E daí alguém falou: „Eu acho que ela virou escritora e que ela escreveu sobre as memórias dela“, e alguém falou: „Ah, acho que ela virou pintora.“ E aí eu falei: „Ah, por que?“ e eu fui perguntando „porque vocês acham isso?“... daí eles foram falando: „Ah é porque o filme tem uma estética muito visual, então eu acho que ela virou artista de alguma forma, mas como é muito visual e brinca muito com imagens eu acho que ela virou pintora, justamente para mostrar o que ela se tornou depois.“
- 310 I: Uhum...
- 311 B: Daí eu falei: „É, é exatamente isso!“, daí eu contei a história dela, né?! Que ela virou *Bettlerin*... daí quando eu falei ela virou *Bettlerin* eles lembraram do *Kleingeld* e meio que foi legal, porque, sem querer, nessa turma ficou meio que associado as figuras do *Bettler*. Eu falei: „Ah, ela virou *Bettlerin* e ela pedia dinheiro, pediu dinheiro em Paris, pediu dinheiro em Hamburgo, e em Hamburg uma artista, uma pintora, encontrou ela e, tipo,



	meio que adotou ela, e ela virou pintora mesmo.“ E daí e mostrei o... algumas imagens dela, e daí eles ficaram bem curiosos, porque ela virou alguém depois. E daí fez todo o sentido na hora que explicou, todo mundo ficou assim: „Nossa, é verdade!“ E... daí eu estava sem tempo...
312	I: Você chegou a mostrar algum quadro, alguma imagem que ela fez, uma pintura?
313	B: Eu passei para eles um site que falava sobre ela e daí tinha algumas pinturas dela. Tinha uma imagem dela, ela com uma placa, toda colorida, toda artística, meio que uma placa de pedinte assim...
314	I: Sim. Aí voltando para a aula, pelo menos para a parte que eu vi. Você começou mostrando o vídeo sem som, depois com som...
315	B: Eu mostrei até a parte das bombas sem som.
316	I: Isso, por que você optou por fazer isso?
317	B: Porque o vídeo é super visual, né?! E o vídeo conta historinha. Ai eu queria que eles tentassem imaginar primeiro qual é a história, pelas imagens... e daí...
318	I: E daí com o som?
319	B: Daí com o som... não, mas eu já tinha falado para eles que era <i>andersartig</i> ...
320	I: Não, eles olharam na internet, ou alguma coisa assim...
321	B: Ah, eles olharam em cima do youtube. Mesmo assim eles ficaram: „ <i>andersartig</i> , o que é isso?“
322	I: Mas teve alguém que falou: „Ah, ela é diferente!“... começou já...
323	B: É... e foi o menino que falou que ela era pintora. Daí eu falei assim: „Você procurou na internet?“, daí ele falou: „Não, mas é porque mostra ela excluía, mostra ela sendo diferente de todo mundo.“
324	I: Sim...
325	B: E daí ele falou assim: „Mas, ah, <i>andere</i> , <i>anders</i> ...“
326	I: E quando você mostrou com som, o que você acha que mudou na percepção deles assim?
327	B: É... calma, deixa eu lembrar...
328	I: Ou por que você fez isso? Qual era o intuito de mostrar sem som? Porque você concorda que, uma vez que você mostra sem som, você está focalizando justamente o visual, né?!
329	B: É... e você está pensando na história, mas daí quando ela conta você está ouvindo a história e identificando a história nas imagens. Daí era para ser o processo inverso, eles achando que a história é uma e com ela apontando ser outra.

330	I: Tá, justamente para criar essas hipóteses sem som e depois verificar ou revidá-las no...
331	B: Na história que ela estava contando. Porque tem um apelo estético muito forte no <i>andersartig</i> e eu achei que esse era o ponto mais interessante do filme e também a história depois que tudo isso acontece.
332	I: Esse apelo estético, então, que você conseguiu oferecer para eles essa experiência estética para eles direcionando a percepção deles, uma vez para o visual e em um segundo momento para o áudio-visual?
333	B: Uhum... e foi legal porque quase todos eles tiveram a mesma percepção, porque daí um percebeu que, alguém falou de orfanato, e daí isso eles não estavam... e aí outro grupo foi lá e perguntou: „Professora, por que é orfanato? Porque é uma escola, mas só aparecem as crianças?“
334	I: É, as hipóteses que eles construíram foram bem parecidas com o que realmente acontecia no filme.
335	B: É.
336	I: Aí o que não ficou na aula, que eu acho que deve ter sido um momento bem interessante, é justamente a segunda parte, quando cai a bomba e meio que a história muda... acontece uma coisa inesperada, você não espera que trate disso, né?!
337	B: Sim.
338	I: Como é que você trabalhou isso? Que espécie de atividades? E como foi a reação dos alunos?
339	B: Até que parte que filmou?
340	I: Eu acho que foi até ali só no momento que ela conta da escola, que ela era diferente, que as pessoas não aceitavam ela, tal...
341	B: Porque eu pedi para eles descreverem ela, depois que eles ouviram de novo com o som... e daí eles tinham que ver de novo: „Wer erzählt die Geschichte? Wer ist diese Frau?“
342	I: „Warum fühlt sie sich anders und wie? Diskutiert in der Gruppe“, daí eles pediram para ver o vídeo de novo. Daí acabou.
343	B: É.
344	I: Tá, daí você chegou a descrever mais ela?
345	B: Isso. Daí eu falei assim: „Ah, que adjetivos vocês usariam para descrever ela?“ Eu escrevi até „Wie kann man sein Verhalten beschreiben?“, aí eu pedi para cada um do grupo ir lá e escrever um adjetivo no quadro... e daí teve a discussão, cada um que leu, daí eles, tipo, foi assim: „Ah, vocês concordam? Não concordam?“, daí teve <i>unruhig</i> que eles falaram: „Não, mas ela parece muito <i>ruhig</i> , muito na dela.“ Ela falou: „Não, o mundo deve inquietar ela, porque ela parece ser muito curiosa em relação ao mundo“, e eu achei aquilo bonito, o que ela falou... aí eu acrescentei alguns adjetivos. Eu acrescentei o

*einsam, ausgegrenzt* e... foi isso. Aí eu também dei essas frases, eu já tinha dado essas frases para ajudar eles a dizer?

346 I: Não, não.

347 B: É... foi antes dos adjetivos então. Eu dei as frases para eles entenderem melhor, porque eles falaram que estavam com dificuldade. Eu toquei uma vez e eles falaram, tipo: „Não entendi uma palavra!“, eu passei as frases antes dessa frase dos adjetivos, então para eles se acostumarem melhor com o vídeo... é... daí foi só isso... daí antes de eu falar: „Eu vou passar o resto“, um menino da bandana: „Aposto que ela morre no final. Aposto que acontece alguma coisa trágica com ela.“ E... daí quando tava... quando veio as bombas, eles terminaram e entenderam a história. Eu passei com som mesmo. Daí eles falaram: „Nossa, mas todo mundo morreu?“, aí eu: „Sim“, daí o menino: „Eu sabia que alguém morria nessa história.“ Daí eu falei: „Ah, mas não foi ela.“... daí... eles acharam bem triste... é... a gente falou um pouquinho disso... mas aí foi no Plenum. Eu acho que eu até pedi para eles discutirem o que tinha acontecido de verdade, aí eu toquei de novo. Daí em Plenum a gente conversou, tipo: „Ah, então... a bomba tal, ela sobreviveu essa história, tipo... ele fica bem emocionada.“ Daí eles: „Mas isso é uma história de verdade?“ Eu não tinha mostrado o nome dela no final, que aparece, né?!... „Lembranças de...“

348 I: Acho que sim, aparece.

349 B: É, eu cortei até onde aparece o nome dela. E daí eles ficaram perguntando: „Ah, mas isso é uma história de verdade? Aconteceu com alguém?“, daí eu falei: „Não sei“, para eles justamente não pesquisarem. Aí eu falei: „Ah, discutam agora novamente em grupo, o que vocês acham que ela se tornou? O que vocês acham que aconteceu com ela depois que ela saiu do orfanato?“

350 I: E aí foi para aquela fase que a gente já falou.

351 B: É. „Ah, ela começou a cuidar dos órfãos, ela mesma fez um orfanato...“

352 I: Legal! Então agora eu queria te fazer essas perguntas mais gerais sobre o projeto. E aí quero que você se sinta a vontade para falar a maneira que você se sentiu, se percebeu dentro do projeto. Você não precisa elogiar nada, não precisa falar aquilo que eu quero escutar, tá? Eu quero escutar a sua percepção mesmo crítica.

353 B: Tá.

354 I: A primeira pergunta eu sei que ela é muito ampla, difícil de responder em algumas frases... mas qual é a sua concepção de texto literário e expressão artística? O que você entende por literatura e por arte?

355 B: Qual é a minha concepção de texto literário e de expressão artística? Nossa, eu deveria lembrar alguma coisa de teoria da literatura para responder isso...

356 I: Mas talvez simplificar mais a concepção de texto literário. Quais são as características de um texto literário? O que você acha que diferencia eles por

	exemplo de outros textos, mais do cotidiano? Qual você acha que é a função deles talvez?
357	B: Aham... pois é... é que texto literário é tão amplo, tipo, um conto, uma poesia, é... um romance... é tudo tão... é muito amplo, não tem característica... tem as características que assemelham, mas são formas muito diferentes de você expressar uma mensagem que você quer passar... seja uma visão de mundo de alguém, ou seja você realmente quer contar sobre algum acontecimento...é muito amplo, mas eu acho que é algo, e isso tem a ver com expressão artística, é algo muito pessoal, você quer expressar, tipo, a tua opinião sobre alguma coisa.
358	I: Uhum...
359	B: Ou através de personagens, por exemplo romances, você quer expor para as pessoas alguma realidade ou alguma opinião, não necessariamente aquilo que está ali, o que eu realmente penso. Mas você dá a voz para alguém para você refletir sobre algo, algum acontecimento, alguma situação, ou a sua própria situação, né?! Tipo, você é confrontado por isso.
360	I: Tá bom. Eu poderia vir com mil perguntas sobre isso, nós poderíamos ficar falando mais uma hora sobre isso, mas... acho que vou deixar assim.
361	B: Foi suficiente?
362	I: Acho que sim... está bom! Aí... a segunda pergunta ali, você encontrou alguma dificuldade para preparar essas aulas? Quais?
363	B: Senti dificuldade para preparar... tanto que eu acho que eu fiz a mesma coisa que muitos dos nossos colegas fizeram, que é ir atrás de um material e quase tudo estava dinamizado pelo Goethe. Eu sei que a XXX pegou, né?
364	I: Ela usou algumas coisas...
365	B: Do <i>andersartig</i> ela falou que achou pronta. Ela adaptou umas coisas, outras ela deixou fora, outras ela deixou...
366	I: Isso. Mas não deixa de ser uma decisão de vocês, né?! Então você compactuou com aquilo que está ali, certo? „Ah, está pronto, que legal! Eu vou fazer assim.“ Mas, na verdade, na hora que ela deixou algumas de fora ela também pensou no por que fazer esse e não esse, porque esse é bom ou não é tão bom?
367	B: É.
368	I: A aula foi dela, mesmo assim, é o professor quem decide que material que ele vai trazer.
369	B: É, sim... mas é, foi a primeira vez trabalhando com um texto desde o começo, um texto longo, ou poesia, que para mim ela não essa... eu... por eu não ser muito interessada em poesia, essa parte formal: „Ai, vamos ver as rimas e as métricas...“, eu não sabia passar isso. Eu sei interpretar... eu tinha uma interpretação geral, que por sorte foi mesma dos alunos... que eu ia falar? Que eu falei é a primeira vez dinamizando um texto literário...

- 370 I: O que você falou antes, na verdade, fugiu... mas tudo bem...é... de maneira geral você percebeu alguma mudança na sua abordagem aos textos, durante o projeto, depois que você fez o primeiro, segundo terceiro, porque foram três textos no total, né? Se sim, você pode exemplificar em quais aspectos você percebeu essa mudança, ou você acha que na verdade sua maneira de abordar foi basicamente a mesma em todos os textos? Eu tive a impressão que essa coisa de ativar o conhecimento prévio e ter a produção textual no final foi fator marcante, recorrente nas aulas... pode ser que eu esteja confundindo com outras pessoas, mas você prezou bastante pela compreensão textual, que os alunos entendessem realmente o que estava escrito ali, era um dos seus objetivos principais, entender o que estava ali e verbalizar aquilo também. Além de ler, saber falar o que estava acontecendo ali com as próprias palavras... era isso mesmo?
- 371 B: É. Acho que foi isso que eu falei da Tawada, como eu não dei nada para eles produzirem depois, parece que para mim eles precisam produzir eles mesmos alguma coisa, tipo, a gente viu algo assim, a gente viu um texto assim, agora vocês vão fazer um texto parecido.
- 372 I: E por que você tem essa ideia de precisa haver uma produção no final?
- 373 B: Não sei. Não sei... mas essa coisa de produção textual é algo que eu tenho, eu percebo assim, eu sempre peço para eles escreverem muito texto.
- 374 I: Uhum...
- 375 B: Eu acho que faz mais sentido do que passar listas de exercícios de gramática para eles treinarem. Eu falo isso para eles, faz mais sentido vocês escreverem e eu corrigindo a gramática ali, vocês testarem a gramática, do que eu passar os exercícios e vocês sabem o que fazer, e vocês vão prestar atenção, porque ali vocês têm que fazer aquilo. Então, eu encarei cada texto como: „Vou começar do zero“, não tipo: „Ai, eu preparei um vídeo, vou preparar mais ou menos parecido com o que eu fiz com vídeo.“ Até porque são estilos bem diferentes, o texto do Zé do Rock, com os poemas, com... então eu vi cada... teve essa de, porque eu acho que é algo meu, de mandar eles fazerem um texto depois... é, mas não, o jeito de abordar cada texto foi diferente assim.
- 376 I: Uhum... então a partir do que o texto te dava, você tentava trabalhar ele em sala de aula?
- 377 B: É. E eu acho que outra dificuldade é até algo que a gente estava discutindo lá no projeto de extensão do XXX... que, na verdade foi uma questão que a XXX trouxe do pessoal do Inglês sem Fronteiras e que daí a gente discutiu, do tipo „Precisamos fazer um material!“ Acontece mais de eles procurarem materiais e adaptarem os materiais que eles acham, tipo, no Frankenstein copia e cola, do que realmente começar algo do zero. Foi uma dificuldade que eu senti, né?! Eu não conseguia eu mesma criar o texto, ou criar as atividades. Como foi a primeira experiência, eu fui atrás de algo que já estava pronto para ver se eu concordava com aquilo, seu eu poderia aproveitar... para ter uma noção mais ou menos de como foi uma aula preparada em cima daquilo, para eu saber... Eu também rolou, eu montar,

	eu fazer algumas atividades que não foram as atividades que eu montei de... que eu conduzi oralmente, e não algo que eu preparei e montei. As coisas que eram preparadas e montadas eu peguei pronto.
378	I: E para os textos da Tawada, por exemplo, e do Zé do Rock que não tem nada didatizado? Você sentiu uma dificuldade maior ainda por causa disso?
379	B: Não, foram daí textos que eu fiquei mais no texto, ou eu trouxe outros textos para... eu trouxe três da para a Tawada.
380	I: Você trouxe outros textos para...
381	B: Eu trouxe três outros textos.
382	I: Para o Zé do Rock também você trouxe outros textos, né?! Você trouxe a musica dos Beatles e...
383	B: É, mas foi algo que eu peguei que... é, foram atividades que eu montei sozinha.
384	I: Tá. Quais críticas você faria à maneira como você participou do projeto? Negativas, positivas? Porque na verdade eu falei assim: „Olha, aqui estão seis textos, você tem esse grupo, nesse nível, prepare as aulas, de as aulas... obrigado.“ A gente não se encontra, não reflete um pouco sobre o que aconteceu.
385	B: „Depois eu vou fazer entrevistas com você...“ É... da minha participação, né?!
386	I: É.
387	B: Mas da minha participação do jeito de eu agir? Ou coisas que eu achei positivo em eu ter participado do projeto?
388	I: Mais nesse sentido.
389	B: Foi bom ter trabalhado com textos fora do livro. Com os vídeos que eu não conhecia. Principalmente com o <i>andersartig</i> , eu achei que foi bem legal, tipo, a aula foi bem legal. E eu passei a entrevista, acho que eles ficaram surpresos, eles falaram: „Ai, que legal!“, mas daí, realmente, na outra aula era a prova e daí já ia acabar o semestre. Mas eles teriam feito... eu sei que eles teriam feito a atividade e teria sido... eles eram uma turma muito boa, eles iriam pensar em coisas legais para fazer essa parte da entrevista. É... negativas...
390	I: Eu tenho a impressão de que talvez vocês tenham se sentido muito sozinhos. Tipo: „Está aqui faça. Eu não vou falar nada, porque eu não quero influenciar, mas também não converse com ninguém que está fazendo junto, senão você irão roubar a ideia um do outro.“ Você teve essa impressão também? Você ficou com esse sentimento assim? Meio de cobaia...
391	B: É, tipo, eu preparei uma aula do zero, eu nem sei se vai dar certo, está sendo filmado... e tipo assim: „Nossa, será que o Thiago vê isso com a XXX, tipo, tirando sarro?“



- 392 I: Tem esse aspecto também da pesquisa, né?!
- 393 B: É, mas é... e mesmo quando a gente conversava, no final, no começo a gente não conversava, mas no final eu falava principalmente com o XXX, tipo: „O que você fez, para eu não fazer?“, então, não foi assim uma troca de experiências, do tipo: „Ai, o que você fez que foi legal, porque daí eu posso aproveitar também?“, foi: „O que você fez para eu não fazer?“
- 394 I: É, essa questão dos alunos se repetirem foi complicado, né?!
- 395 B: E eu me senti mais pressionada na *Märchen*, porque eram, eu sei que a aula do Paulo foi legal, porque eu vi o vídeo, e daí eu tipo: „Ai, o que eu vou pensar que vai ser mais legal que isso?“
- 396 I: Que vídeo que você viu?
- 397 B: Ele passou a música lá...
- 398 I: Ah, o vídeo da música. Tá!
- 399 B: Porque por mais que eles não gostem da música, é um momento assim, tipo, de...
- 400 I: De descontração?
- 401 B: De descontração, mais legal na aula... e aí eu fiquei: „Ai que droga, o que eu posso fazer que vai ser melhor do que isso?“
- 402 I: Olha, e pensando assim, de maneira geral, na maneira como você aborda esses textos, as dificuldades que você teve para conceber as aulas, ou não também... você acha que uma reflexão a respeito do uso de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira, através de uma disciplina, ou com outros colegas, teria facilitado, influenciado a sua abordagem aos textos, teria te ajudado a didatizar. Você acha que isso teria te dado mais subsídios para trabalhar com os textos?
- 403 B: Sim, tanto que eu sei que a XXX, o XXX e o XXX ainda fazem a matéria de terça, né?! E eles tiveram algo assim com você já.
- 404 I: Sim.
- 405 B: Então, eu acho que para eles deve ter sido mais fácil, eu acho que para eles estava mais fresco, mas para mim e para a XXX... eu que já me formei há dois anos, a XXX que na verdade é da tradução também, já não estava mais frequentando as aulas a tarde. Tipo, a gente já estava mais... e que também, quando a gente tinha as aulas, não tinha muita discussão metodológica, quando a gente fazia as aulas, né?! É só olhar o trabalho que eles fazem agora na terça-feira, não sei se é terça-feira ainda, ali no Celin, é um trabalho bem mais aprofundado do que a gente fazia. Tipo, a gente fez os joguinhos, mas agora já não tem mais joguinhos para fazer, eles fazem outras coisas. Então, isso já está melhor agora e a gente não pegou essa fase. Então, se tivesse uma disciplina, sim, seria... porque... também outra coisa, eu me baseava nas outras aulas, porque daí: „Ah, porque eu estou fazendo essa atividade? Qual é o objetivo dessa atividade?“ Então, eu não sei, eu acho que poderia ter sido mais direcionado, mais aprofundado, mais

	interpretação do que só identificação...
406	I: As atividades fossem talvez mais direcionadas para um objetivo mais consciente seu, do que pegar uma atividade já pronta e colocar ali sem saber muito bem porque você estava fazendo ela...
407	B: É... também assim de... não só disso, mas... que nem a do <i>Kleingeld</i> eu sabia, era assim eu estou dando vocabulário para eles poderem introduzir depois, só que dar algo mais profundo que isso...
408	I: E o que seria algo mais profundo que isso?
409	B: É... dar mais base por exemplo nessa pergunta: se eles tivessem na posição do empresário, o que eles teriam feito? Sabe? Tipo, dar mais vocabulário para isso também.
410	I: Uhum...
411	B: Porque eu acho que isso também foi uma dificuldade para os outros terem só concordado, foi uma dificuldade que, tipo: „Ah, eu não sei expressar isso, porque falta também vocabulário, palavras, estruturas para eu poder desenvolver isso.“
412	I: Tá. E a última pergunta aqui, a número 5: você tem algum comentário a respeito do projeto que você gostaria de fazer? Quer dizer algo a respeito de alguma coisa que eu eventualmente não tenha perguntado?
413	B: Ah, tá.
414	I: Alguma coisa que eu te perguntei? Comentário...
415	B: É... nossa, agora eu não consigo pensar em nada.
416	I: Não tem problema, não precisa... eu só quero te dar a chance de falar alguma coisa sobre o projeto que já estava na sua cabeça e que a gente não discutiu...
417	B: Aham... só no final do Alemão V. Eram seis textos e eu acabei fazendo só quatro com eles. E daí... é... depois que deu, todo o problema lá na turma da Angélica, tipo: „Ai, eu sei que a gente não está vendo muito o livro... é... e já está acabando, e é sábado, é mais complicado ainda...“ Foi a primeira vez que eu estava dando aula sábado no Celin, e, tipo, eu não quero mais.
418	I: Uhum...
419	B: Tipo, era sábado daí eles estavam cansados, e, tipo, eu senti que não estava rendendo, sabe?! E eu fui conversar com eles, tipo: „Ai, a gente não está vendo o livro“, daí eu falei para eles: „A gente gastou...“, e eu tentei fazer uma aula, justamente para não ocupar muito assim, uma aula para cada texto.
420	I: Um bloco?
421	B: É.
422	I: Duas UEs? Uma hora e quarenta?

- 423 B: É. Só da Tawada que era um feriado, eu sabia que alguns não iam...
- 424 I: Você aproveitou para estender um pouco?
- 425 B: É. Aí eu fiz o dia inteiro. E só o da *Märchen* que eram dois textos, daí um sábado inteiro. E...
- 426 I: Aí você conversou com eles e qual foi o...
- 427 B: Eu conversei com eles: „Eu sei que a gente não está vendo o livro tal...“, eles falaram assim: „Não...“, uma falou, a da arte lá: „Ai, mas eu acho melhor, porque eu odeio esse livro.“ Daí um outro menino falou, e ele estava repetindo esse nível, para ele foi legal, porque ele falou assim: „Ah, a aula que eu mais gostei foi das *Märchen*, tipo, para mim foi muito mais legal!“ E daí, no geral, eles estavam, tipo: „Ah, não, mais é mais legal, ver coisas de fora do livro, tipo ver texto mesmo, e não ficar só vendo vocabulário, os exercícios.“ Mas no dia da prova, virou também: „Ah, a gente gastou muito tempo com as coisas do Thiago.“
- 428 I: E aí foram mal na prova?
- 429 B: É, eles não foram muito bem na prova, mas...
- 430 I: Aí a culpa era dos textos?
- 431 B: Mas virou culpa das coisas do Thiago.
- 432 I: Entendi.
- 433 B: Que antes eles estavam falando, tipo: „Ah não, foi legal!“, mas depois virou, tipo: „Ai, ficou muito tempo nisso!“
- 434 I: É, talvez tivesse que mudar um pouco a prova também, né?! Em função desse tempo gasto com outras coisas, e tal...
- 435 B: Uhum...
- 436 I: É uma equação a ser feita, assim, né?!
- 437 B: Mas eu achei que foi muito legal, porque... eu até falei para eles depois, e foi nesse assim... eu disse: „Ah, eu cortei o texto da prova, não porque eu posso fazer isso, mas porque o Thiago, como eu estou participando do projeto dele, falou que como está gastando tempo de aula, eventualmente não ia ver alguma coisa do conteúdo do nível, então eu poderia adaptar. E como a gente está vendo as *Märchen*, eu falei para você não fazerem, porque para mim faz muito mais sentido vocês fazerem o texto mais elaborado em casa e com calma, e isso valer 10, do que vocês fazerem aquele texto sobre *Tischsitten*, que provavelmente vocês teriam copiado algumas frases, ou adaptado do próprio texto da prova.“ Daí eles falaram: „Sim!“ E eles acharam legal, e, tipo, eles se empenharam bastante para fazer o texto. Eu vi isso no texto.
- 438 I: É... eu acho legal você trazer esse aspecto da recepção dos alunos para com os textos, porque essa é uma coisa que a minha pesquisa não se propõe muito a acessar, né?! Mas é, vamos dizer assim um

*Forschungsdesiderat*, uma coisa que poderia ser feita subsequentemente. Qual é o interesse dos alunos, qual é a necessidade dos alunos em ver esse tipo de coisa, trabalhar com esse tipo de material, qual é a motivação que eles têm? Se eles têm alguma motivação? Porque eu percebo que esse é um ponto de tensão, assim, sabe?! Tem alunos que adoraram. Os seus, parece que a ressonância é mais positiva do que negativa, só na prova que eles viram: „Putz, só caiu gramática, só caiu isso e aquilo e a gente não viu isso muito a fundo.“ Mas até então eles estavam gostando das aulas. Teve outras turmas que...é ... não foi muito bem, porque além de...

439 B: Tipo a turma da XXX.

440 I: Tipo a turma da XXX. Aí eu, às vezes, eu me pergunto: o perfil do aluno. Mas também passa um pouco pelo professor, sabe?! Se o professor também está identificado com os textos que estão sendo trabalhados, a maneira como ele propõe as atividades e tal... mas isso é um aspecto muito interessante a ser pesquisado dentro do Celin, assim, sabe?!

441 B: É...

442 I: No da XXX, o aluno falou: „Ah, então eu vou lá reclamar na secretaria e tal...“ Eu não sei até que ponto os alunos estão sensibilizados para o fato de que o Celin pode se dar ao luxo de fazer esse tipo de experimento, entendeu?

443 B: Uhum...

444 I: E é justamente isso o intuito da coisa, sabe. Que se torne uma plataforma onde esse tipo de coisa possa ser feita, né?! Você não faria isso em uma outra instituição de ensino, porque você estaria incorrendo no risco de perder os seus alunos. Ou você faria isso com muito mais cuidado, sei lá eu...

445 B: Mas isso eu acho bom de trabalhar no Celin. É... a gente conversa assim: „Vai dar aula de língua em qual outro lugar?“, porque o Celin é o melhor lugar. Tipo, você ganha bem, em comparação as outras escolas...

446 I: Relativamente, né?!

447 B: E você tem justamente liberdade para você poder trabalhar o nível do jeito que você quer, e não nas outras escolas que você tem esse cronograma para cumprir. Isso é bom para os alunos, isso é bom para você ver se você está atrasado ou não, mas tem algumas coisas, por exemplo... ainda mais no nível V, eu tipo odiei o nível V, eu odiei aquele nível. E foi muito bom deixar as outras coisas de fora. Os meus alunos do IV... é... eles perguntaram assim: „Ah, a gente vai participar de outros textos?“ Tipo, eles quiseram participar mais do projeto. E no primeiro dia algumas pessoas faltaram. E daí eles perguntaram assim: „Ai professora, você falou que vai fazer outro texto. Quando que vai ser?“, e daí eu falei: „Ah, vai ter ainda.“ Daí a menina que não veio... ela assim: „Ah, é porque eu não vim da outra vez. Eu queria participar, eu queria ver...“ Eles ficaram muito curiosos.

448 I: Então esse fator motivacional, positivo, foi um aspecto marcante dentro da turma ali...

- 449 B: É.
- 450 I: Eu acho muito interessante essa contradição entre esse fator motivacional, porque isso apareceu muito nas entrevistas que eu fiz com vocês, lembra que a gente fez o questionário, depois a gente falou sobre o assunto, né?! E parece que isso está se comprovando agora, essa tensão entre: „Ai, que legal! Nós vamos tratar de um texto diferente, fora do livro“... e... o outro aspecto que é: „Ah, nós não vamos fazer o que está no livro, então a gente vai deixar de aprender esse conteúdo que está previsto aqui, eu comprei o livro, eu quero usar ele. E se eu não fizer isso aqui agora, eu não vou passar na prova, e se eu não passar na prova...“ Então esses dois aspectos que meio que excluem um o outro, porque ou você se pauta só pelo livro, aquela mentalidade, aquela tradição de aprendizagem que aquilo que está no livro é o conteúdo a ser trabalhado, ou você faz uma aula que talvez seja mais interessante, mas não te mostra assim o ganho linguístico-cognitivo logo de cara...
- 451 B: É...
- 452 I: Mas que seja mais divertida, né?!
- 453 B: Mas eu acho que é uma coisa nossa também...
- 454 I: „Nossa“ de quem?
- 455 B: „Nossa“, nós professores preparando a aula, eu vou falar isso em nome dos meus colegas...
- 456 I: Sim, sim...
- 457 B: Mas, não sei como foram as outras, eu sei da XXX, eu sei o que eles foram me falando. Mas nenhum de nós fez exercício de gramática, ou ensinou gramática com os textos.
- 458 I: Uhum...
- 459 B: Porque sempre tem aquela coisa que a gente discute em metodologia, do tipo: „Ai, professor que passa musica só para ensinar gramática“, e a gente foge disso. Mas talvez a gente pudesse colocar, tipo, ensinar um conteúdo de gramática do livro em um desses exercícios.
- 460 I: Eu lembro até que em uma das primeiras discussões vocês falaram: „Ah, o tema gramatical combina com isso daqui, então eu vou tentar fazer isso, porque combina com a lição X“, e no final você não fizeram.
- 461 B: É, a gente não fez.
- 462 I: Eu, pessoalmente, acho que você pode até fazer, mas existe outros aspectos de um texto literário que soa mais interessantes, né?!
- 463 B: É, mas se a gente vai deixar de fora um conteúdo, e para os alunos não reclamarem, ensinar esse conteúdo, para agradar gregos e troianos, assim... mas...
- 464 I: Eu talvez simplesmente não fazer o livro inteiro, as cinco lições em um

	semestre.
465	B: Eu não fiz acho que nem metade do livro.
466	I: Eu acho que isso passa por uma revisão curricular, sabe?
467	B: Aham...
468	I: Quais são os objetivos do curso, entendeu?
469	B: Uhum... mas eu não fiz nem metade do livro.
470	I: Os seus alunos talvez gostaram disso, mas teriam... pode acontecer de ter alunos que vão reclamar um pouco, como que você não fez o livro todo e tal...
471	B: É. Outro comentário. Porque meu namorado participou do projeto com o XXX, né?!
472	I: Sim.
473	B: E ele também, ele achou super legal. Ele achou muito legal que não teve prova, e que eles fizeram apresentação.
474	I: Uhum...
475	B: Ele falou que ele estudou muito mais para fazer a apresentação e foi um tema que a gente gostava, tinha que falar na lá frente, então teve mais esforço.
476	I: Uhum...
477	B: Só que daí, depois de um tempo, e ele fez no intensivo passado... intensivo de janeiro. Aí agora, é engraçado... eu ouvi esse comentário do tipo: „A gente ficou muito tempo no Thiago“, porque esse menino da minha sala conhece ele. E eles se encontraram na biblioteca, e ele estava indo estudar para a prova de alemão, e foi no mesmo dia da prova oral. E eu não consegui dar tanta atenção para ele na prova oral, eu passei com antecedência, mas eu senti que eu pequei por isso assim. Talvez eu tenha deixado eles inseguros, porque eu não ajudei eles tanto a se preparar. Aí... é... ele falou assim: „É, é ruim, porque você está dando o nível que eu já vi no intensivo, só que eu não lembro nada do que você está falando, do que você está passando para eles, tipo, <i>Konjunktiv</i> , porque o XXX só passou isso, só explicou, tipo, isso é isso, isso é isso.... e a gente focou em outras coisas que eram os textos.“ Daí ele: „Eu não sei o que eu aprendi no nível V.“ E daí ele achou muito legal, mas ele fica: „Para mim o nível V passou batido.“
478	I: Uhum... entendi.
479	B: E daí agora ele agora está fazendo o VI e ele falou: „É, foi a minha pior nota.“, e foi por isso que ele começou a refletir: „Foi a minha pior nota, será que é porque eu não aprendi tão bem no nível V, tinha coisas do nível V que eu não aprendi?“ Eu falei: „Eu acho que não, porque você falou que estava vendo outras coisas...“
480	I: É... eu acho isso bem relativo... talvez não haja uma concepção de que



eles fizeram coisas que atrapalharam a aprendizagem do *Konjunktiv II*. Foram três textos, não foram seis. Então, não é assim que o curso foi só textos literários o tempo inteiro.

481 B: Não que ele estava criticando, mas ele falou assim: „Ah, mas eu fui bem na apresentação, porque eu já tinha apresentado uma vez.“

482 I: Não, mesmo que ele tenha... todo mundo tem o direito de criticar, né?! Eu só acho que, primeiro, não foram tantos textos assim, que tenha comprometido todo o conteúdo do curso, né? Que o professor não tenha tido tempo nenhum de trabalhar o livro, não foi assim. Com vocês foi muito mais, porque foram seis textos, né?! Você ainda dividiu entre dois grupos e não ficou tão pesado, né?! Mas... teve a XXX e a XXX, elas trabalharam seis textos em uma turma só. E... e outra... tipo, tá, o professor não foi muito a fundo naquilo, mas o aluno pode se sentir responsável também por aprofundar aquele conhecimento e aprender o *Konjunktiv II* mais autodidaticamente. Eu não estou criticando seu namorado agora, tá?! Mas essa coisa do aluno de transferir a responsabilidade da aprendizagem dele para aquilo que o professor propõe em aula, como se a aprendizagem dele não transcendesse a sala de aula, sabe?! Isso eu acho meio... um conceito assim que precisa ser melhor refletido também, junto aos alunos e professores também.

483 B: É, e também depende da forma como o professor tratou os conteúdos, né?! Que nem eu estou falando, eu não acho que foram os textos que atrapalharam, tipo: „Nossa, a gente ficou muito nos textos!“, eu acho que não, porque foram, se você for ver, foi metade do primeiro dia de aula e foram dois sábados... e o sábado que era feriado.

484 I: Tá. Que a pessoa não viria de qualquer jeito.

485 B: É, foi um pouco mais da metade da turma, mas eu não sabia se vinha mais gente ou não. E se eles estavam se sentindo inseguros, eu acho que foi porque eu não... ensinei o conteúdo da forma que eles talvez... talvez eles estivessem se sentindo não tão preparados.

486 I: XXX, vamos encerrar por aqui? Eu acho que a gente conversou bastante...

487 B: Tá, sim. Pode ser!

## Anhang 8 – Transkription der retrospektiven Interviews (Lehrkraft F)

<b>Projekt:</b> Literarische Texte und ästhetische Lernangebote in der Praxis auszubildender DaF-Lehrender an der UFPR in Curitiba, Brasilien
<b>Interview-Nr.:</b> 12
<b>Datum:</b> 05.07.2016
<b>Ort des Interviews:</b> Curitiba, Brasilien
<b>Dauer des Interviews:</b> 52:53
<b>Erhebung:</b> Leitfadeninterview, <i>face-to-face</i>
<b>Befragte Person:</b> B (weiblich)
<b>Interviewer:</b> I (Thiago Mariano)
<b>Alter des Interviewten:</b> 26
<b>Transkribient:</b> Thiago Mariano

1	I: Oi, Kerstin, eu queria falar sobre as aulas em específico e depois fazer perguntas gerais. Para as aulas em específico eu coloquei praticamente todo o jeito que ela se deu. Daí eu posso ir te lembrando assim verbalmente. Se você não lembrar, e quiser, tem os vídeos também...
2	B: Não, não. Não precisa de vídeo não, essa parte a gente corta...
3	I: E tem o material que você usou, acho que ajuda bastante para refrescar a memória.
4	B: Uhum...
5	I: Pelo menos... então tá. No caso da <i>Frau Holle</i> eu queria te perguntar se você lembra quais foram os principais objetivos dessa aula?
6	B: Foi a primeira aula, né?! Que eu dei nessa turma. Então na verdade foi o objetivo de quebrar um pouco o gelo também, né?! Não só já começar no livro, mas foi a ideia, como eu não conhecia a turma, começar com um texto, teoricamente, eu achei que era mais fácil... que nem historinha, todo mundo já dá uma aliviada um pouco na tensão...
7	I: Então foi a primeira aula do semestre com eles?
8	B: Foi.
9	I: E qual era o nível mesmo?
10	B: VII.
11	I: E a turma foi sua própria turma, né?! Você continuou com ela o semestre inteiro?

12	B: É.
13	I: Você fez todas as aulas nessa turma?
14	B: Sim. E eram só quatro alunos, né?!
15	I: Aham...
16	B: E nesse dia, se não me engano, acho que vieram dois ou três. Três...
17	I: Tá.
18	B: Então essa primeira aula foi mais essa ideia mesmo de por eu não conhecer a turma, poder quebrar o gelo, ver como é que é... não tinha nada específico.
19	I: E para essa aula em específico você lembra se você se inspirou em algum material didático para conceber a aula? Se você chegou a usar alguma coisa que já estava pronta?
20	B: Posso dar uma olhada? Eu não lembro muito.
21	I: Você começou a aula usando essa pergunta, né?!
22	B: É. Se eu não me engano eu me inspirei um pouco naquela que eu já tinha usado, que era do Goethe, de uma... eu esqueci o nome dela.
23	I: Que é tipo de uma apostila que tem materiais.
24	B: É, não sei se praticamente da <i>Frau Holle</i> em si... é eu tive que elaborar, mas eu me inspirei em algumas atividades dela. De como fazer.
25	I: Tá. Aqui tem algumas coisas, você falou na aula que você usou o Duden, a definição de...
26	B: É, eu elaborei sozinha mesmo.
27	I: E essa palavra cruzada você não pegou pronto?
28	B: Não, eu fiz a palavra cruzada e daí a ideia foi chegar ao <i>Lösungswort</i> que era o título.
29	I: Que era o título da aula. Então, para continuar nessa primeira atividade que você fez, quem sabe no meio do caminho você lembra: „Ah, esse daí eu peguei do material do Goethe...”
30	B: Uhum...
31	I: Qual foi o objetivo para você de, primeiro, perguntar para eles... e aí você pediu para eles escreverem uma história a partir daquelas duas personagens...
32	B: Ah é, foi? Que pedi para eles escreverem um início ou o que?
33	I: „Wie sieht die Figur aus? Stellt sie im Plenum vor?“... não, eu acho que você pediu só para descreve-las.
34	B: É, então, na verdade foi a ideia para ver o que iria vir, né?! Aquela ideia de

	começar com alguma coisa que eles já sabem, né?! Vorwissen deles, né?! Eu queria ver quem conhecia alguma coisa sobre... até porque eu achei interessante que eles não sabiam o que era Märchen. Então eu tive que explicar o que era Märchen para eles.
35	I: Uhum... sim...
36	B: Da ideia, mas... então, foi a ideia de ver o que eles conheciam sobre <i>Märchen</i> . Acho que foi bacana por esse aspecto, porque, como eles não sabiam direito, o que era um <i>Märchen</i> , eles puderam ter uma ideia. E a maioria falou em Cinderela naquela história. Por causa da que estava toda bonitinha e que estava toda feia. Se não me engano foi isso.
37	I: E, daí você fez uma outra atividade logo em seguida...
38	B: Acho que era o <i>Kreuzworträtsel</i> . Com palavras que apareciam no texto e eles tinham que tentar achar. Eu achei que estava até simples, mas na verdade eu vi que foi bem complicado.
39	I: Mas aí você estava até que preparada para isso e tinha um Power Point, mas você já tinha as palavras em forma de foto.
40	B: É, verdade, eu tinha... não lembrava disso. Eu tinha preparado algumas para eles poderem ver, né!? Então primeiro eu tentei que eles fizessem sozinhos. E daí a partir de um ponto eu percebi que não estava rendendo do jeito que eu tinha imaginado. Daí eu parti do ponto que agora eu vou ajudar então vamos mostrar as figuras.
41	I: E você acha que ajudou?
42	B: Daí ajudou. E eles falaram: „Ah, claro!“
43	I: Acho que teve até casos de alguns que sabiam a palavra em português, mas não sabiam em alemão, daí eles procuraram a palavra em alemão tal...
44	B: Isso.
45	I: E por que você acha que ajuda mostrar a foto assim?
46	B: Porque... por que? Espera aí, como é que eu vou explicar isso? Porque o visual sempre ajuda, né?! Você sempre tem as coisas no visual, às vezes você não sabe o nome, você sabe que aquilo é uma pena... <i>Spule</i> é uma palavra difícil. Até em português às vezes você não sabe, mas se você ver a figura você já sabe, você consegue associar o que é... tanto que eles ficaram perguntando: „ <i>Dornröschen</i> ?“, ficaram surpresos com o nome...
47	I: Aham... perguntaram se significava <i>Bela Adormecida</i> ? „Nossa, mas essa palavra significa Bela adormecida?“
48	B: É, alguma coisa assim, eu não lembro direito, mas eu sei que daí uma hora eles falaram disso.
49	I: Daí você partiu para uma outra atividade que era ler a primeira parte do conto e preencher as lacunas.
50	B: Que, como a gente já tinha conversado, e a gente já tinha feito todo o... já

	<p>tinha visto as figuras, já tinha visto agora o título, eu achei que agora poderia ver a primeira parte. Sem muita enrolação mesmo, porque já tinha acontecido toda essa construção antes. Como a primeira parte eu achei que estava bem tranquila eu só... mas eu dei as palavras para não ficar também...</p>
51	I: Para não ficar o que?
52	B: Para não ficar muito aberto. Porque eu achei que daí iria complicar demais.
53	I: Aberto no sentido... o que você quer dizer com aberto?
54	B: Eu acho que eles poderiam imaginar muitas coisas e não chegar a uma história de repente ou algo que fosse...
55	I: Ah, você diz, você dando os vocábulos? Você poderia ter feito só com as lacunas?
56	B: É. E no fim eu vi que valeu a pena ter colocado as palavras, porque eu que eles tiveram, mesmo sendo simples, eles tiveram uma certa dificuldade. Eu vi que daí valeu a pena. Não foi... que eu achei que no começo, quando eu olhei o exercício, eu falei: „Ah, isso daqui está bem bobinho!“, mas, na verdade, foi bom ter sido... porque daí eles criaram mais segurança, né?!
57	I: E por que você escolheu justamente essas palavras como lacuna?
58	B: Não teve um por que. Não teve um por que.
59	I: Parece quase que teve, porque são quase todos substantivos, né?!
60	B: A maioria é, né?
61	I: Mas tem algumas delas que são adjetivos, sei lá, advérbios...
62	B: Eu achei que são palavras que eles saberiam colocar, que não iriam criar tanta discussão, por que ela é ali e não ali em outro lugar... mas não teve um motivo. E como eu pensei Alemão VII, eu procurei palavras bem aleatórias mesmo, não tentei, tipo, só verbos eu só substantivos. Porque em outras turmas eu já fiz e daí eu procurava sempre... só uma determinada classe.
63	I: É... assim, para a leitura, por que você acha que esse tipo de atividade é interessante?
64	B: Porque você não só lê. Porque às vezes a gente lê e uma ou outra palavra passa despercebida, ou então uma ou outra frase até, você ignora. E assim você tem que lê e você precisa também entender, porque você tem saber colocar a palavra que faça sentido. Então não é só „herauf“ ali, colocar em qualquer lugar que vai fazer sentido. Então eu acho que ali, a ideia foi essa, que eles lessem com atenção, não só „einmal drüber“ e pronto.
65	I: Eu já li...
66	B: É. Até porque tinha uns que eram bem mais rapidinhos. Às vezes era: „Ah, terminei!“ Na hora que eu ia perguntar: „O que vocês leram?“, daí: „Ah, espera aí! Eu não sei.“

67	I: Aí voltavam e tentavam ler com mais atenção?
68	B: É.
69	I: Justamente porque tinha lido muito rápido, né?!
70	B: É, tinha só lido. Então, ali a ideia foi realmente que eles lessem com tempo.
71	I: Entendi. Eu percebi, não só nessa aula, mas acho que nas três aulas, que você planejou bastante tempo para trabalhar com os textos. E você deixou eles mesmo lerem, e ficou... sei lá... mesmo na fase de leitura eles tiveram bastante tempo para ler, ou em uma outra fase em que eles tinham que produzir alguma coisa, você também deu bastante tempo para eles produzirem. Isso foi uma coisa consciente assim?
72	B: Foi, eu percebi que eles precisavam disso.
73	I: Por que você acha que eles precisavam?
74	B: Porque eles... às vezes eles conseguiam elaborar aquilo que eles tinham lido. Ou mesmo na hora de escrever eles conseguiam elaborar de forma que fizesse sentido. Então eu vi que era uma pequena necessidade. De deixar esse tempo, não para todos talvez, mas para um e para outro. E daí eles conseguiam ler. Tanto que normalmente eu estava olhando, daí quando eu via que todos tinham terminado, daí eu começava...
75	I: Sim, sim.
76	B: Porque, como eram só quatro, eu achei que tinha essa, essa... maleabilidade de conseguir dar um pouco mais de tempo ali, talvez de dar um pouco mais de tempo em outra coisa. Mas realmente era uma coisa que eu percebi que eles estavam precisando assim. Não foi... pode ser que uma vez ou outra pode ter sido mais inconsciente, mas normalmente eu estava assim atenta.
77	I: Mas, assim, pareceu uma tendência de todas aulas que você já veio com aquele tempo predestinado para trabalhar os textos sem ter que ficar cobrando muito, assim, desempenho, em um espaço curto e tempo...
78	B: É, de repente eu poderia ter feito mais curto, mas naquele momento não...
79	I: É, não é nenhuma crítica, é só uma constatação...
80	B: É, eu sei, é que eu não tinha parado para pensar. Mas é que eu acho que eles precisavam disso para criar a segurança de que eles estavam sabendo e que eles poderiam...
81	I: Aham... e principalmente no <i>Frau Holle</i> eu fiquei com a impressão de que eles acharam o texto difícil. Você perguntava e não vinha...
82	B: Pois é... eu fiquei com essa impressão. Eu saí da aula e fiquei pensando: „Gente, eu achei que o texto iria ficar em duas aulas, antes da pausa eu iria terminar e depois eu iria começar com o livro.“ Quando eu vi que estava se prolongando, eu falei: „Nossa, não era bem o que eu esperava.“



83	I: Uhum...
84	B: Então eu fiquei surpresa com isso também, que eles acharam difícil.
85	I: Entendi. E por que você acha que eles tiveram essa dificuldade? Você chegou a alguma conclusão?
86	B: Pior que não...
87	I: Você acha que era dificuldade linguística mesmo, ou...?
88	B: Eu acho que por um lado, se eu pensar agora no final do curso, tinha um pouco de dificuldade linguística, porque muitas vezes eu tive que traduzir muitos termos. Porque mesmo eu explicando, fazendo mímica, eu precisava às vezes traduzir. Eu então olhava na internet, mostrava para eles um sinônimo ou alguma coisa, muitas vezes não era sempre que tinha o computador ali, então muitas vezes eu mostrava para eles que também não precisa já traduzir. Mas às vezes também não consegui de outra forma.
89	I: Sim.
90	B: Então, talvez tenha sido dificuldade linguística mesmo.
91	I: Aí durante essa aula, você também trabalhou com... „richtig“ e „falsch“, eles liam a parte do texto e depois eles liam essas frase e aí...
92	B: Tá, essa já era a segunda parte do texto daí, né?!
93	I: Já, provavelmente.
94	B: Então, eles tiveram dificuldade nessa parte.
95	I: É, „Lesen Sie den zweiten Teil.“
96	B: Com o „schütteln“... e „Como assim nevava? E como assim... como assim ela cai em um poço?“ Tipo, foi complexo isso...
97	I: O fantástico assim para eles?
98	B: É, foi muito... „Como assim?“ Eu não lembro o jeito como eu falei, mas eu sei que foi muito assim: „Como assim?“ Tanto que eu não tinha planejado usar tanto o filme e no final eu usei bastante, bem mais o filme.
99	I: Aham... essa seria uma das minhas perguntas, mas... antes de a gente entrar no filme, por que você utilizou esse tipo de „richtig“ e „falsch“?
100	B: De novo, para eles lerem e... porque, como da outra vez eles tinham feito com o <i>Lücken</i> , aqui eu queria que eles lessem também com atenção, só que para não usar o mesmo tipo de exercício...
101	I: Para variar um pouco a forma...
102	B: Para variar um pouco a forma, e também para ver o caso do vocabulário, né?! Porque, às vezes, a gente lê uma frase inteira e não uma pequena palavra que muda tudo. Então foi mais ou menos isso. E daí eu pedi para eles corrigirem também, né? Que eu acho que é interessante, porque daí eles precisam ver como seria o certo, como seria colocar de acordo com o

	texto, né?!
103	I: Sim, tá. E daí veio aquela parte do filme, justamente, por que você achou que... primeiro, você veio com o filme já engatilhado, mas sem...
104	B: Vim... é, a minha ideia não era mostrar tanto o filme, só que a partir do momento que eu vi que a turma precisava visualizar de alguma forma, visualizar mais, aí eu acabei mostrando mais o filme, porque eu vi que eles... eu estava tendo que dar, tipo, mil e uma voltas, me desdobrando, e eles não estavam conseguindo realizar a imagem, „Como assim?“ Porque depois tem a parte que cai o ouro e eles: „Como assim?“
105	I: O ouro, né?
106	B: E na outra: „Como assim? Não entendi. Que portão é esse?“ Eu tive... eu mostrei, porque não estava... eles não estavam conseguindo realizar... foi engraçado, assim. Daí, como eu tinha o filme a mão, eu falei: „Eu vou usar.“
107	I: Aham... e você... por que você decidiu usar essa versão? Era uma versão mais antiga, né?! Acho que de 71?
108	B: Porque foi o que eu achei...
109	I: No <i>You Tube</i> ?
110	B: É. Eu tentei achar aquela outra que a gente já tinha visto. Eu não achei ela com tanta facilidade, daí eu acabei mostrando essa que eu achei no <i>You Tube</i> mesmo.
111	I: E aquela outra, a gente tinha visto na..., você participou daquela aula de <i>Märchen</i> , né?
112	B: Sim, eu acho que tinha, você trouxe o DVD, né?!
113	I: Sim, eu peguei do Goethe Institut. E alguns deles tem realmente no <i>You Tube</i> , mas outros não.
114	B: Outros não... esse eu acho que não, eu procurei bastante e não tinha achado. Então eu usei esse mesmo... mas eles conseguiram... tipo, eu achei que ele foi bem fiel até ao que acontece. Teve até uma ou outra coisa que não, eu acho até que a gente conversou sobre, eu não lembro, e... mas no mais eles conseguiram daí entender o que aconteceu. De ela cair no poço, sair do poço...
115	I: Então você acha que o vídeo teve mesmo mais essa função de ilustrar uma coisa que eles estavam lendo ali no texto, mas talvez não conseguissem visualizar tão bem?
116	B: É, para mim foi essa a ideia, porque quando eu vi que estava difícil de visualizar, eu falei: „Eu vou partir para o vídeo.“
117	I: Tá.
118	B: Então, mas esse negócio de certificar que os alunos leram eu acho interessante, porque tinha vezes que eu achei que eles tivessem entendido e eles não entenderam.

119	I: Tá. E aí teve até momentos que você meio que parafraseou a história, contou de novo...
120	B: É, porque eu achei que eles tivessem entendido, mas aí, na hora que eles foram reproduzir para mim, não saia nada, ou, tipo, saia uma coisa nada a ver com aquilo. O que me deixava às vezes aflita.
121	I. Tá. E daí você queria ratificar se eles tinham entendido?
122	B: É, e eu queria muitas vezes que os alunos falassem, mas eles ficavam mais na deles assim. Daí eles não falavam, não davam opinião. E eu ficava naquela: "Será que entenderam? Será que não entenderam?", e eu ficava insegura quanto a isso.
123	I: E aí tem uma atividade que você faz, não só nesse, mas acho que nos outros também, que é: "antes de você ler a próxima parte, suponha como história vai ser, ou crie sua própria versão..."
124	B: É, acho que teve mais um ou dois que eu fiz assim...
125	I: Por que você acha que esse tipo de atividade é interessante?
126	B: Então, eu percebi assim, eu achei que era só uma atividade assim para ver só como seria o final, se seria legal e tudo mais... mas eu percebi também que daí dependia do que eles entenderam antes para eles poderem continuar, tinha que fazer sentido com o que eles tinham entendido. Então não era só fazer o final, ela casou e foi feliz... tá, mas apareceu até agora nenhum príncipe, então como é que ela casou? Né?! Então eu percebi que eles precisavam entender a primeira parte para conseguir supor o que iria acontecer depois.
127	I: Você concorda então comigo que, assim, a maioria dessas atividades, do verdadeiro e falso, que mais que a gente tinha aqui?
128	B: As lacunas.
129	I: O de corrigir as frases... das lacunas, elas meio que... servem como uma forma de perceber se o aluno entendeu ou não a narrativa, né?! Era mais esse o intuito?
130	B: Sim, concordo, sim. E foi na verdade... foi uma turma que eu percebi que ao longo do tempo... que nem, a primeira eu preparei assim sem conhecer a turma, então foi pisando em ovos assim, eu não sabia o que preparar. Aí a segunda e tudo mais, eu percebi que a turma era uma turma que gostava mais de fazer isso. Ler e fazer, que se eu preparasse uma brincadeira ou uma coisa assim eles não iriam ter tanta participação. Porque outras vezes eu tinha preparado e foi meio assim, então quando eu vi que era mais isso, eu concentrei nesse tipo de atividade.
131	I: Uhum...
132	B: Que às vezes eu achava meio chato assim, porque era tudo meio repetitivo, tudo meio...
133	I: É, o formato das atividades realmente se repete. Olha aqui no

	<i>Rotkäppchen</i> , mais ou menos a mesma... essa também de reconhecer os erros?!
134	B: Esse eu vi no arquivo que eu achei do Goethe.
135	I: Do Goethe, né?! Acho que tem no <i>Frau Holle</i> e aqui também...
136	B: Não esse aqui tinha... do <i>Rotkäppchen</i> , esse do <i>Fehler</i> é só da <i>Rotkäppchen</i> , no <i>Frau Holle</i> não tinha.
137	I: Tinha um aqui no final, mas na verdade não tem o texto, olha...
138	B: Ah, mas daí eu elaborei essa, onde cada frase tinha um pequeno erro.
139	I: Mas é esses erros não eram gramaticais, né?! Eles eram referente à história?
140	B: Referente à história. E esse aqui foi um que eu achei do Goethe mesmo, onde tem detalhes da história que estão errados mesmo. E daí aqui é um <i>ganzen Abschnitt</i> , tipo, é um pedaço inteiro de um texto.
141	I: Sim. É... você percebeu alguma diferença na maneira como os alunos receberam e trabalharam com a <i>Rotkäppchen</i> e o <i>Frau Holle</i> ? Porque a <i>Rotkäppchen</i> se trata de um texto que eles provavelmente já conhecem, o enredo já é claro...
142	B: Sim, eles já conhecem, já foi mais tranquilo de trabalhar. Mas, do mesmo jeito, teve coisas que eles: „Nossa, não sabia disso!“, então nesse momento também teve partes que eles ficaram: „Uau!“
143	I: Relacionadas ao enredo?
144	B: Relacionadas ao enredo.
145	I: Por exemplo? Você lembra?
146	B: Eu não lembro agora...
147	I: Quando abrem a barriga do lobo no final e põe pedra dentro e depois fecha...
148	B: Eu acho que isso era uma das coisas, eu não lembro, se não me engano era uma das coisas...
149	I: São assim nuances da versão da história que talvez para a gente...
150	B: Eles não tinham...
151	I: E você acha que seria interessante trabalhar, quando se fala de contos, com aspectos literários, assim, típicos do gênero. Por exemplo, quais são as figuras típicas de uma <i>Märchen</i> , como que a história se desenvolve...
152	B: É, esse poderia ter sido...
153	I: Poderia ter sido o enfoque?
154	B: Eu não tinha pensado nisso.

155	I: Tipo, qual é a moral da história, porque sempre tem uma moral, né?!
156	B: É, isso eu peguei no filme na verdade, né?!
157	I: No filme você teve um viés mais interpretativo assim né?
158	B: É, foi no filme daí que eu fiz isso.
159	I: De trabalhar com as reações deles assim, né?!
160	B: Verdade.
161	I: Como eles viam o filme. Acho que no final da aula você deu bastante tempo, eles ficaram uma meia hora discutindo sobre...
162	B: É, acho que foi ali que a gente discutiu bastante qual foi a... porque parecia assim que, quando eles pegavam o <i>Märchen</i> , eles já: „Ah, um conto!“, tipo: „Ah, é um conto. Não vou dar muita importância, porque não é nenhum texto literário, blábláblá...“
163	I: Entendi.
164	B: E no fim, tipo, eles mesmos começaram a ver que: „Não, nossa! É verdade...“ mas aí, eu não sei, a gente falou em ver outras versões, mas eles não se empolgaram em fazer um final muito diferente daquilo.
165	I: Tinha uma atividade de fazer um final diferente. Qual foi o resultado?
166	B: Não foi um final muito... ninguém elaborou alguma coisa muito além daquilo assim. Não foi... acho que pensando nos dias de hoje, alguma coisa tinham feito, não lembro direito.
167	I: E você acha que essa falta de querer imaginar, de querer criar alguma coisa, ou até mesmo de visualizar a história a partir do texto, você acha que essa é uma característica específica desses alunos, ou você acha que você poderia ter construído a aula de um outro jeito, que talvez essas coisas viessem mais a tona assim? Você fazendo uma reflexão...
168	B: Eu acho que os dois na verdade até. Mas é que, eu confesso assim, eu comecei com o <i>Frau Holle</i> toda animada, e aí eu lembro que até <i>Rotkäppchen</i> a gente teve mais umas duas ou três aulas, e nesse tempo eles já foram meio que mostrando assim: „Ah, a gente quer texto, a gente não quer muita brincadeira, a gente não quer que saia muito do foco, vamos ficar nisso aqui.“
169	I: Uhum...
170	B: Daí, quando eu fui preparar essas aulas...
171	I: Isso aqui, no caso, o livro?
172	B: É. Daí, quando eu fui preparando essas aulas, eu fui focando mais em textos, em coisas assim, porque eu não me animava a fazer muita coisa diferente, porque, tipo, eu iria ficar falando sozinha, fazendo mil e uma coisas lá, e eles por um lado iriam falar: „Ah, só isso! Uhm, tá.“
173	I: E você acha que o fato de você não ter conseguido dar esses dois últimos

	textos advém um pouco dessa rejeição deles assim?
174	B: Eu acredito que sim. Eu acredito que sim, porque teve um dia que nenhum veio, né?! E daí eles queriam, porque queriam, que a gente seguisse com o livro. Eu falei: „Eu preciso dar mais dois textos, não sei o que...“, „Ah, não, mas a gente precisa continuar o livro, não sei o que...“, porque até teve a acusação no dia da prova: „Ah, você nunca deu isso daqui! Porque você dava os outros textos!“, daí eu: „Não, vocês estão no Alemão VII, a gente supõe que vocês...“, „Não, eu nunca vi isso daqui e agora você fica cobrando isso de mim.“
175	I: Uhum. E aí a culpa era dos textos?
176	B: É, daí eu fiquei eu falei que... poxa, desanima um pouco, porque você prepara uma coisa legal e você chega lá na hora e eles querem só mais gramática, que foi uma critica também, porque eles queriam muita gramática, que eu acho chato você pegar gramática nesses textos, porque eu acho que destrói daí tudo. Eu acho, minha opinião, você pegar lá um conto e ficar olhando: „Ah, onde tem <i>Adjektivdeklination</i> ?“ Poxa, que chato, né?! E aí chegava um ponto que eles queriam aquilo do livro. „Ah, porque a gente imprimiu o livro, agora a gente quer então que de aula com o livro.“
177	I: Então você sentiu essa pressão vinda dos alunos de que...
178	B: Um pouco foi. Daí, eu confesso, eu acabei desanimando um pouco também, porque você prepara a aula, tipo para quatro, prepara uma brincadeira para quatro, aparecem, dois, um ou três, aí já meio que quebra, você já tem que pensar. E mesmo quando eu falava assim: „Gruppenarbeit, conversem com o do lado!“, eles não conversavam. Então eu ficava naquele vácuo, tipo: „Vocês não vai conversar, não vai trocar ideias?“
179	I: E você chegou a perguntar para eles ou conversar com eles sobre o por que dessa rejeição assim em relação aos textos literários?
180	B: Não, eu não perguntei para eles.
181	I: Ou você chegou a uma conclusão?
182	B: Não, eu acho que para eles era assim: „Não, eu imprimir o livro e é esse o material que eu tenho que usar.“ Foi a impressão que eu tive. Porque a pergunta deles era: „Até onde a gente precisa imprimir para....“
183	I: Então não é uma rejeição necessariamente aos textos literários?
184	B: Não.
185	I: Se esses textos estivessem incluso ali, eles imprimiriam e trabalhariam sem problemas, porque faria parte do currículo do curso, vamos dizer assim?!
186	B: É, faria parte, se eles soubessem: „Ah, faz parte do currículo!“, teria, tipo: „Ah, ok, vou ter que passar por isso.“
187	I: Uhum... e da maneira que a gente colocou para eles era uma coisa paralela, que não tem nada a ver...



188	B: E, por um lado, deu uma impressão que às vezes era: „Ah, é um tempo perdido, porque eu estou perdendo minha gramática que vai cair na prova.“
189	I: Só para o professor fazer o projeto dele...
190	B: É.
191	I: Entendi.
192	B: Sabe?! Daí foi aquela coisa assim. Daí, tanto que quando eu falei: „Olha, tem mais dois textos. Vamos fazer agora“, „Ah, não, mas tem a prova. A gente quer primeiro os textos para a prova e depois fazer isso.“ Porque tinha casamento fora e já tinha falado: „Olha, eu não vou poder vir no dia 02“, então eu falei: „Então está bom, então a gente faz.“ E os outros três, teoricamente, era para terem vindo.
193	I: Depois eles mesmos cancelaram?
194	B: Eles mesmos cancelaram as aulas.
195	I: Entendi. Ahm... no <i>Kleingeld</i> você começou com uma atividade que tinham duas fotos...
196	B: Do filme mesmo.
197	I: Do próprio filme mesmo, do <i>Geschäftsmann</i> e do... e aí você pediu para eles fazerem uma história logo de cara, eles olhavam a foto, escolhiam uma figura...
198	B: É, e para falar da pessoa, né?! Contar uma pequena história da pessoa, se não me engano era isso.
199	I: Tá. „Beschreibe die Person, notiere einige Stichpunkte, schreibe eine Geschichte in maximal fünf Sätzen!“ Acho que você não queria uma história muito longa...
200	B: Não, era só para escrever sobre a pessoa.
201	I: Por que você optou por começar a aula assim, propondo que os alunos escrevessem uma história a partir das duas fotos? Como você avalia essa produção deles?
202	B: Sim, porque aquela vez que a gente tinha feito o <i>Frau Holle</i> só sobre falar, tá, saíram algumas coisas, mas eu tive que tirar muito deles. Aí, eu achei que, seu pedir para eles escreverem, por um lado, eles vão ter que imaginar, vai ter que partir um pouco mais deles. Ver o que eles imaginam de tal pessoa, então foi essa a ideia: transformar aquela primeira atividade, um pouco diferente, mas usando a mesma ideia.
203	I: A ideia do que? De ativar conhecimento prévio, ou de já fazer eles já verbalizarem alguma coisa, ou os dois?
204	B: É, os dois na verdade. Porque, ativar alguma coisa que eles soubessem, porque ali eles tinham que usar o termo <i>Bettler</i> , que não é um termo tão comum, <i>Geschäftsmann</i> , uma coisa assim... então eles tiveram que pensar um pouco, e também para já começarem a entrar um pouco no clima de que

	vai acontecer alguma coisa.
205	I: E aqui também nessa aula você tem o artifício de usar „richtig und falsch“, né?!
206	B: Sim.
207	I: Deixa eu ver aqui em qual atividade que você usou também. Essa primeira, onde eles escreveram a própria história...
208	B: Aí eu acho que tinha uma de „richtig und falsch.“
209	I: Isso.
210	B: É, porque daí foi a ideia que eles realmente pudessem... que... ahm... que eu conseguisse ver o que eles conseguiram, se eles conseguiram ver aquilo.
211	I: E ali no número três ali: „Wie kann der Film weitergehen?“
212	B: Daí foi a ideia de que eles tivessem prestado atenção, então essa primeira parte já estava meio clara, aí como eles poderiam continuar. Ali até que teve algumas ideias, se não me engano, que vieram assim. Mas eles nunca se estendiam muito nessa parte, de falar, era sempre rápido, acabou. E eu ainda tentava: „Mas e se pensasse assim, se visse assim de outra forma?“ Mas sempre era muito direto assim.
213	I: E... eu acho que tinha mais uma dessas de... e foi você que concebeu também, você não se inspirou em nenhum outro material?
214	B: Esse aqui eu acho que eu peguei...
215	I: Eu acho que tem alguma coisa na internet, né?! E pelo menos você pegou uma descrição do texto... do filme?
216	B: Eu acho que esse eu peguei da internet.
217	I: Tá.
218	B: Eu acho que sim.
219	I: Ahm... eu tenho uma pergunta geral sobre essa aula. Você parece ter trabalhado bastante com as expectativas dos alunos em relação ao enredo, à narrativa do filme: „Ah, o que vai acontecer? O que você acham?“ Tem um momento no filme que ele não tem dinheiro trocado, o clímax do filme, aí você perguntou: „O que vai acontecer?“
220	B: O que vocês fariam?
221	I: Isso. Aí teve esse trabalho de compreensão, como você mesma falou, para ver o que eles entenderam do vídeo e tal... é... a interpretação também passou também por essas atividades, quando eles diziam, porque ele fez assim, por que ele fez assado, né?! Por que você usou desses métodos didáticos para trabalhar com o filme? Essa coisa de „richtig und falsch“, „Lückentext“, por que você acha isso importante?
222	B: Tá, por que eu usei...

- 223 I: Eu acho que você já respondeu na verdade, é justamente pela questão da compreensão, né?!
- 224 B: É, também, mas também eu queria muito que eles, quando eu perguntei para eles, que o cara estava sem dinheiro, meu objetivo era que eles se colocassem no lugar, o que eles fariam naquele lugar, se não me engano...
- 225 I: Sim.
- 226 B: E... eu esperava que houvesse uma discussão também um pouco maior, porque eu acho que foi uma discussão meio curta assim...
- 227 I: Uma discussão a respeito do que? O que você esperava?
- 228 B: Do que poderia ter sido feito, como é hoje em dia, como é que poderia ser aqui, né?! Eu acho que poderia ter sido feita uma discussão bem ampla ali, naquele momento. Mas, como eu falei, o que eu perguntava e recebia resposta.
- 229 I: E mais uma vez: você acha que foi pela maneira que você perguntou, você ter perguntado diferente para suscitar mais reação, ou era porque eles eram muito secos mesmo?
- 230 B: Eu acho que eu tentei também de alguma forma tirar deles: „Mas se, vamos pensar diferente, se fizesse assim, não sei o que...”
- 231 I: Porque eu vejo uma relação do filme com o nosso cotidiano aqui, né?!
- 232 B: É, então!
- 233 I: Eu saio aqui no pátio da UFPR eu já vejo... tem uma família aqui na Caixa morando no colchão ali, você viu?
- 234 B: É, é uma coisa que pode ser colocada...
- 235 I: Mas eles não fizeram essa relação, em nenhum momento, não houve essa identificação assim tao forte, ou eles não expressaram isso.
- 236 B: Sim. Então, é isso que eu acho que faltou nessa turma... e... não só nessas aulas, em muitas aulas... de poder se expressar, de falar o que pensa. Porque eu tentei de muitas formas antes...
- 237 I: Acho que nessa aula ficou claro também que você tentou bastante...
- 238 B: „Como que vocês podem... não sei o que?“, e sempre sai só aquele... aquela resposta. E chega um ponto que você também fica: „Ah, tá.”
- 239 I: „Então está bom, vamos para a próxima...”
- 240 B: „Vamos para a próxima, gente! Porque aqui eu não estou conseguindo muita coisa.”
- 241 I: Tá bom. Você concorda comigo, que em comparação aos dois contos, nessa aula você teve um viés mais interpretativo assim?
- 242 B: Sim, concordo!
- 243 I: No sentido de fazer eles pensarem um pouco mais. É...

- 244 B: Eu não sei também se porque agora tinha um pouco mais o visual também... e daí eles poderem, além de só ler, eles poderem ver e de repente se colocar no lugar de uma forma mais real, mais... acho que isso talvez pode ter influenciado na minha forma de construção da aula também.
- 245 I: Por que você acha que o visual, no caso o audiovisual, pode causar esse tipo de efeito? De eles se colocarem mais na...
- 246 B: Porque... com o *andersartig* também, é aquela coisa de você ver não só, né?! E você escuta os sons, e você começa a realizar aquilo de outra forma do que só na leitura. Tanto que quando eu usei o filme no *Frau Holle* eles conseguiram visualizar de uma forma melhor. E realizar aquilo. Enquanto que no outro, que eu acabei não usando filme, meio que de propósito para ver como iria sair, e daí não... porque eu achei que eles já conhecem a história e não vão precisar. Mas quando eles têm o visual, eles acabam... sentindo acho de outra forma, aquilo atinge eles de outra forma.
- 247 I: Entendi. Agora perguntas mais gerais, tá. Sobre todo o projeto e você pode discorrer. Primeiro, essa pergunta eu tenho que fazer, eu sei que ela é super difícil de responder, mas qual é a sua concepção de texto literário, de expressão artística?
- 248 B: Poxa!
- 249 I: O que diferencia esses textos de outros, na sua opinião?
- 250 B: Poxa... o que diferencia?
- 251 I: É, porque você falou, por exemplo: „Ah, eu acho que não poderia fazer de gramática com esses textos.“ Por que?
- 252 B: Não, poder, poderia...
- 253 I: Sim, poderia, mas você não faria. Deve ter algum motivo?
- 254 B: Eu falei, porque eu acho que acaba com o enredo da história, do conto. Porque, querendo ou não, textos literários ou mesmo esses filmes também, eles trazem você para aquele lugar, tipo, fazem você pensar. Pelo menos, a ideia é essa, eu esperava muitas vezes isso. Então, não é só um texto, um artigo que você lê e acabou, e é isso. Então eu acho que ali a gente consegue trabalhar de muitas formas sensoriais assim, você consegue sentir muito aquilo, você pode se colocar no lugar daquele, você pode pedir para o aluno, né?! „E se você fosse o mendigo, e se você fosse...“, né?! Então eu acho que é isso que, tipo, muda o texto literário de um texto comum de jornal assim, sei lá.
- 255 I: Sim, sim. Esse aspecto sensorial, essa possibilidade de identificação com a história...
- 256 B: De identificação com a história, de você poder trazer para cá também, né?! Porque mesmo sendo *Rotkäppchen*, que nem eu tentei, que eles colocassem na realidade: „Como é que seria isso hoje? Qual poderia ser uma história parecida com isso?“, né?! Mas daí, acho que seria isso, mais ou menos.

- 257 I: É... quais foram assim as dificuldades para você na hora de preparar as aulas? Porque o *design* assim da minha pesquisa é meio assim: „Toma o texto aqui, faça uma aula!“
- 258 B: Sim. No filme eu confesso que primeiro eu fiquei com medo de preparar o filme. Porque eu falei „O que eu vou fazer agora?“ Porque normalmente você acha que o filme está dado, né?! Então eles já vão só olhar e é só isso. E na verdade não, com filme eu me surpreendi positivamente, porque eu consegui, eu acho, consegui preparar de uma forma que eu queria que eles colocassem muito no lugar, que eles conversassem, que eles discutissem, que entrassem na coisa. E... os textos literários, assim, eu preparei de uma forma que era mais leitura mesmo, sem se colocar muito no lugar, porque, que nem no *Frau Holle*, porque foi a primeira aula e eu não queria já escandalizar. E na segunda, tipo, eu percebi assim: „Ah, não tem muito como, né?!“ Eu poderia ter falado: „Ah, o que você teria falado? Se você fosse o lobo, o que você teria feito?“ Poderia ter feito diferente, se eu penso hoje agora.
- 259 I: Então, você acha que no vídeo, por se tratar de uma mídia diferente, com uma história talvez mais pesada, sei lá, era um desafio maior?
- 260 B: Sim, o vídeo eu achei que foi mais difícil. E teve o *andersartig* também, que eu também achei que iria ser pesado e tudo... eu achei que eles iriam ter maior dificuldade, mas ali eu vejo que as imagens... se tivesse sido um texto só escrito o *andersartig*, teria sido mais difícil. O *Kleingeld* também.
- 261 I: Você acha que esse projeto te ajudou a fazer mais experiências assim com esse tipo de texto? Em mudar sua perspectiva acerca do trabalho com textos literários em sala de aula? Você mudou alguma concepção que você tinha assim?
- 262 B: Eu acho positivo usar os textos em sala de aula. Eu acho que tem bastante coisas legais assim. E o legal é que você consegue usar os textos de várias formas diferentes, né? Que nem hoje eu já usaria o *Rotkäppchen* talvez de outra forma. Aqui agora com você eu vejo que eu posso colocar o aluno na pele do lobo, por exemplo, e o outro aluno na pele...
- 263 I: Dar diferentes perspectivas do texto para o aluno... entendi.
- 264 B: É. Então eu acho que é legal que eles conseguem trabalhar a mesma coisa de outras formas. Claro, que dá para trabalhar gramática, por exemplo, mas eu acho que não é o meu, não seria o meu, seria mais, tipo, de usar várias formas e da pessoa poder se expressar muitas vezes. Por daí você dá liberdade de ela falar, muitas vezes em alemão, que é a coisa mais complicada.
- 265 I: Sim, sim. Então essa questão de se colocar na perspectiva de uma figura, ou se posicionar em relação ao texto e verbalizar isso. Para você é um fator importante?
- 266 B: Eu acho isso positivo, porque você nem sempre consegue isso em outros textos. Que nem no *andersartig*, a gente no final, a gente entrou em uma discussão, como poderia ser o final, se ela estava certa, se ela era uma

	vítima, se ela era uma heroína. Então houve toda uma discussão em cima disso assim.
267	I: Uhum...
268	B: Claro que não do tamanho que eu imaginei que poderia ser, mas houve uma pequena discussão sobre isso. Então ali eles conseguem, daí, com sentimentos, normalmente conseguem se expressar melhor.
269	I: É... agora essa pergunta. Você se sinta livre para criticar o que você achar pertinente. Quais críticas positivas e negativas você faria à maneira como você participou do projeto. Assim, a maneira que...
270	B: Positiva ou negativa?
271	I: Pode ser só negativa também. A positiva você já falou, na verdade você já falou mais... na questão de eu te pedir para você didatizar esses textos e aí está. „Mas o que eu vou fazer com isso agora?“ Eu imagino que você deixou a Yoko Tawada e o Zé do Rock meio de fora...
272	B: Porque eu não sabia o que fazer...
273	I: Porque você não sabia direito, ainda não sabia... você falou assim: „Ah, depois eu me ocupo com eles... vou ver o que eu faço.“
274	B: Não, assim, então, mais ou menos isso, não é que depois eu me ocupo. Toda hora eu ficava pensando nesses textos, em fazer, até chegar em uma ideia do que fazer com eles. E ainda está meio assim, não é bem o que eu queria, por isso que eu não te mandei ainda. Porque não é bem o que eu queria. Porque não é fácil trabalhar. Pensar no que você espera. Então, assim, eu acho que às vezes teve uma ou outra atividade meio que assim: „Ah, eu vou fazer uma atividade. Vamos fazer.“, né?! E aí teve uns que eu pensei, então eu formulava, o que pode ser, né?! Então, uma crítica negativa seria talvez que eu pudesse ter gasto mais tempo com uma outra atividade, não o texto em si todo, porque eu sempre tentei trabalhar com o tempo. Mas nem sempre dá, né?!
275	I: É.
276	B: E às vezes também poderia ter extraído mais dos alunos de alguma forma.
277	I: Você acha que, por exemplo, se você tivesse escolhido os textos, você talvez se identificasse mais com eles enquanto professora e aí talvez conseguisse?
278	B: Se eu tivesse o que?
279	I: Escolhido os textos, ao invés de eu chegar e falar: „Olha, é esse texto que você tem que trabalhar?“ Se eu falasse assim: „Ah, escolha um texto literário, um filme e faça uma aula?“
280	B: Um ou outro talvez. Mas eu não diria todos. Porque, que nem os filmes foi bacana que você falou: „Faca esses...“, porque depois vieram coisas legais deles. Agora, que nem, esse do <i>ultradoitsh</i> eu não sei ainda.



- 281 I: O *ultradoitsh* ou as pessoas adoram e acham a ideia super legal, ou a maioria odeia...
- 282 B: Esse eu acho que eu ainda tenho que me adaptar, porque esse eu ainda não sei assim. Se eu pudesse escolher, eu confesso que o *ultradoitsh* é um que eu não teria escolhido.
- 283 I: Você não teria escolhido. Não tem problema.
- 284 B: Sem ofensa.
- 285 I: Imagina. Você não é a primeira que critica.
- 286 B: É que eu não sei como é que fica em sala, né?! Se em sala funciona
- 287 I: Teve uma aula que os alunos acabaram com texto, por que ler isso daqui? Um alemão todo errado...
- 288 B: Eu acho que esse, essa turma também teria acabado com o texto. Não teria achado engraçado.
- 289 I: Você acha que uma reflexão a respeito do uso de textos literários no ensino de alemão como língua estrangeira através de uma disciplina, ou uma reflexão com outros colegas, teriam influenciado ou ajudado a sua abordagem para com os textos?
- 290 B: Teriam.
- 291 I: Se você tivesse uma plataforma para refletir sobre...
- 292 B: Teria.
- 293 I: „O que eu faço com esse texto? Quais os objetivos para essa aula? Como eu posso trabalhar isso?
- 294 B: Eu acho que sim. Se você tivesse debatido o assunto. (unverständlich) acredito que sim.
- 295 I: Ou através da leitura de textos teóricos...
- 296 B: Eu acho que não só teriam influenciado, mas também teriam dado ideias, que nem no *ultradoitsh*, que você fica patinando no mesmo lugar...
- 297 I: Por que você tem dificuldade em professora de interpretar aquele texto? De saber o que o autor está fazendo com o texto?
- 298 B: É. Você não sabe como, tipo, eu não sei onde começar com aquilo lá.
- 299 I: Você chegou a fazer alguma espécie de pesquisa na internet sobre o autor?
- 300 B: Sim, sobre o autor eu peguei um pouco. Então você não sabe por onde começar. Eu acho que quando você tem um grupo para debater, não só influencia na sua forma de trabalhar, mas te dá ideias.
- 301 I: Uhum... te dá mais subsídios para poder...
- 302 B: É. Te dá outras visões também de como você poderia trabalhar isso.

303	I: E talvez não só em relação a essa obra, mas...
304	B: Não, todas, eu digo, mesmo, né?! Mesmo agora, conversando com você, eu vejo: „Ah, eu poderia ter trabalhado de outra forma ali, eu poderia ter feito ali assim, não sei o que...” Então, tipo você já tem um...
305	I: Só a partir dessa conversa você já tem um...
306	B: É, eu já tenho outras ideias.
307	I: Entendi. É, você acha que suas aulas contemplaram de alguma maneira esses aspectos aqui, olha: a capacidade de percepção do aluno, no sentido de desacelerar um pouco a leitura para ele poder ver algum aspecto específico do texto, por exemplo, quando ele preenche um lacuna, ele para e vê qual palavra ele viu ali, então, já respondendo a pergunta, eu acho que tiveram alguns momentos...
308	B: Sim, é, teve alguns momentos....
309	I: Sensibilidade, fantasia e criatividade...
310	B: Sim, eu tentei, nem sempre eu consegui assim...
311	I: Você não ficou muito satisfeita com o resultado...
312	B: É, eu confesso, às vezes eu saí assim meio: „Poxa, eu esperava...” Que nem essa coisa de contar a história de outra forma, que viesse algo totalmente surpreendente, né?! Nem sempre veio tudo isso, mas eu tentava, de alguma forma eu tentava colocar.
313	I: E você queria também valorizar os aspectos subjetivos assim né?! Que eles se colocassem mais, que eles tivessem espaço para interpretar, produzir significado a partir das obras?
314	B: Sim, eu queria muito. Eu tentei de alguma forma.
315	I: Tá. E a questão da valorização estética do material, que seriam assim aspectos formais, uso diferenciado da língua, por serem textos literários...
316	B: Sim.
317	I: O impacto estético no leitor, a maneira como eles respondem... você acha que você trabalhou nos textos, ou...
318	B: Não sei.
319	I: É uma pergunta muito profunda...
320	B: Eu não sei te responder.
321	I: Eu acho que, não sei se você concorda comigo, os aspectos literários não eram tanto assim um enfoque da sua abordagem, era mais assim essa questão da compreensão textual.
322	B: Verdade.
323	I: Você estava bastante preocupada com que eles entendessem o texto.

324	B: É, verdade, concordo.
325	I: E daí, a partir desse entendimento, talvez traçar uma interpretação e se posicionar em relação aquilo.
326	B: É, elaborar, é...
327	I: Eu fiquei com a impressão que...
328	B: Acho que sim...
329	I: E também, essa parte da criatividade acho que também apareceu em alguns momentos quando você pedia para eles escreverem a história, o final da história, ou elaborar hipóteses de como a história poderia continuar...
330	B: É, sim. Mas acho que o aspecto formal eu não cheguei a valorizar tanto. Talvez se eu tivesse feito a Tawada, talvez eu teria...
331	I: Talvez? Por que você acha que você faria isso?
332	B: Porque é outra forma de texto, aí provavelmente eu estaria falando mais sobre o aspecto formal.
333	I: Sobre a maneira como ela usa a língua dentro daquele texto.
334	B: Acho que daí eu teria...
335	I: E a última pergunta: você tem algum comentário a respeito do projeto que você gostaria de fazer? Quer dizer algo a respeito de alguma coisa que eu eventualmente não tenha perguntado?
336	B: Eu acho que a gente conversou sobre tudo assim. A gente abordou todos os pontos. Eu acho que no geral foi legal, eu gosto de trabalhar esses textos, eu acho legal. Eu não acho perda de tempo nem nada disso. Eu esperava que talvez tivesse sido outra recepção.
337	I: Por parte dos alunos?
338	B: É. Que daí eu confesso que no final eu estava meio desanimada também e daí saiu... tudo aquilo que eu poderia ter feito, confesso.
339	I: Não, mas eu acho que é uma percepção que não é só sua às vezes, essa resistência dos alunos com esse tipo de coisa...
340	B: Mas eu acho que é legal, quase sempre sai muita coisa bacana.
341	I: Você acha que isso pode ser, assim em termos de Celin, não só nesse curso que você deu, e não só para você enquanto professora, mas pensando numa coisa mais...
342	B: Sim, eu acho que pode ser bem bacana de aprender a língua com textos. Porque é uma forma que você pode se identificar muitas vezes, mais do que com um livro didático, que tem um personagem X, Y que ficam...
343	I: Que são recorrentes, que voltam e voltam...
344	B: É, que aparecem toda hora. E aqui são coisas que eles podem criar, né?! Então você pode acabar... que nem eu falei, eu acho que é mais fácil falar

quando seu sentimento está envolvido, quando você se põe naquele papel, ou quando você imagina o que é que a pessoa está passando. Eu acho que daí fica mais fácil de você se expor. Daí você procura falar também, eu acho, é a minha simples opinião.

345 I: Ótimo! Muito obrigado por participar!

346 B: De nada!